

Felix Elsner-Siedenburg

Improvisation in Musik und Theater

Ein interdisziplinärer Beitrag zur Vermittlung musikalischer Improvisation

Diese Veröffentlichung lag
dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität
Bremen als Dissertation vor.

Gutachter: Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser

Gutachterin: Prof. Dr. Veronika Busch

Das Kolloquium fand am 12.10.2017 statt.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	7
Vorwort	8
Abstract	9
Einleitung	10
1. Forschungsanlass.....	10
2. Forschungsfragen und -design.....	16
I. Rahmensetzung.....	19
1. Inhaltliche Rahmung und aktueller Forschungsstand	19
1.1 Prämissen	20
1.2 Eingrenzung des Forschungsfeldes	25
1.2.1 Improvisation	26
1.2.2 Improvisation im Theater	36
1.2.3 Improvisation in der Musik	42
1.2.4 Interdisziplinärer Beitrag.....	48
1.2.5 Vermittlung	49
1.3 Relevanz	51
1.4 Resümee	55
2. Theoretischer Hintergrund	61
2.1 Vergleich	62
2.1.1 Musikpädagogik	63
2.1.2 Theaterpädagogik	65
2.1.3 Erziehungswissenschaft.....	67
2.1.4 Positionierung.....	69

2.2 Vermittlung theatraler und musikalischer Improvisation.....	72
2.2.1 Vergleichbarkeit	73
2.2.2 Performativität als theoretische Grundlage des Vergleichs	75
2.2.3 Musikpädagogik	76
2.2.4 Theaterpädagogik	77
2.2.5 Pädagogik	84
2.2.6 Positionierung.....	88
2.3 Diskurs	97
2.3.1 Michel Foucault.....	98
2.3.2 Musikpädagogik, Theaterpädagogik und Erziehungswissenschaft.....	107
2.3.3 Sozialwissenschaften.....	110
2.3.4 Positionierung - die Diskurstheorie als zweite theoretische Grundlage des Vergleichs	112
2.4 Resümee	116
2.4.1 Zur Kohärenz der theoretischen Rahmung.....	116
2.4.2 Forschungsbeitrag auf theoretischer Ebene.....	120
2.4.3 Konsequenzen für das Forschungsvorhaben	124
3. Methodisches Vorgehen	126
3.1 Methodologische Rahmung.....	127
3.1.1 Zur Passung von Theorie, Methodologie und Methoden	128
3.1.2 Interpretative Analytik	131
3.2 Methodische Vorgehensweisen und Instrumente.....	142
3.2.1 Methodenkernel als Passung von Theorie, Methodologie und Methoden	143
3.2.2 Textkorpus.....	146
3.2.2.1 Auswahleinheiten	146
3.2.2.2 Analyseeinheiten	155
3.2.2.3 Sampling.....	157
3.2.3 Kodieren	162
3.2.3.1 Kodierstrategie	163

3.2.3.2 Kodiermodell.....	167
3.2.3.3 Heuristische Fragen.....	171
3.2.3.4 Memos.....	174
3.2.3.5 Computergestützte Datenanalyse mit Max QDA.....	175
3.2.4 Erste Ebene der interpretativen Analytik.....	177
3.2.5 Zweite Ebene der interpretativen Analytik.....	178
3.2.6 Diskursvergleich.....	180
3.2.7 Kontextualisierung.....	180
3.3 Resümee.....	182

II. Ergebnisse der vergleichenden Diskursanalyse..... 186

1. Einleitung.....	186
1.1 Zur Präsentation der Ergebnisse.....	188
2. Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater.....	193
2.1 Wissenskonzepte als Teilbereiche des Aussagensystems.....	198
2.1.1 Methodische Ansätze.....	198
2.1.2 Lerninhalte.....	201
2.1.3 Im Moment.....	209
2.1.4 Storytelling.....	211
2.1.5 Positionierung.....	214
2.1.6 Künstler_innen.....	216
2.1.7 Didaktische Begründungen.....	218
2.1.8 Publikum.....	218
2.1.9 Resümee.....	219
3. Improvisationsvermittlung im Jazz.....	222
3.1 Wissenskonzepte als Teilbereiche des Aussagensystems.....	227
3.1.1 Lerninhalte.....	228
3.1.2 Methodische Ansätze.....	234
3.1.3 Positionierung.....	237

3.1.4 Im Moment	239
3.1.5 Künstler_innen	240
3.1.6 Kommunikation.....	243
3.1.7 Didaktische Begründungen	244
3.1.8 Resümee	244
4. Vergleich und Verdichtung	247
4.1 Formationen der Äußerungsmodalitäten	261
5. Kontextualisierung	264

III. Impulse für die Musikpädagogik	274
1. Kontraproduktive diskursive Praktiken.....	274
2. Impulsgebende diskursive Praktiken.....	280
2.1 Kombinationsmöglichkeiten	280
2.2 Transfermöglichkeiten.....	281
3. Impulse aus der Modellbildung.....	287
4. Impulse für die musikpädagogische Forschung	292

IV. Diskussion und Ausblick	294
1. Diskussion	294
1.1 Leitfrage	294
1.2 Prämissen	295
1.3 Eingrenzung.....	297
1.4 Theoretischer Hintergrund	297
1.5 Methodisches Vorgehen	300
1.6 Ergebnispräsentation	304
1.7 Beantwortung der Leitfrage.....	308
2. Ausblick	310

Quellenverzeichnis	313
1. Auswahlinheiten der Diskursanalyse.....	313
2. Literaturverzeichnis.....	315
3. Filme/Videos	334
4. Internet-Quellenverweise in Fußnoten	335
 Abkürzungsverzeichnis.....	 336
 Anhang	 337
Inhaltsverzeichnis.....	I
1. Kodesystem (Überblick).....	III
2. Kodesystem	V
3. Memos zu Analyseeinheiten	XXVIII
4. Logbuchnotizen zum Analyseprozess	LXX
5. CD-ROM mit Kodebuch, Kodierungen und Diskursfragmenten.....	LXXVII

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Vorläufiges Modell für Improvisation und ihre Vermittlung	56
Abbildung 2:	Improvisation und ihre Vermittlung aus Sicht der Performativität	88
Abbildung 3:	Diskursmodell	102
Abbildung 4:	Theoretischer Hintergrund für den Vergleich der Diskurse im Jazz und Improvisationstheater zur Vermittlung von Improvisation.....	121
Abbildung 5:	Diskursanalyse als Forschungsprozess	137
Abbildung 6:	Kodiermodell	168
Abbildung 7:	Improvisationstheater (Kodesystem, Ebene 1-3).....	190
Abbildung 8:	Diskurs der Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater als Beziehungsgeflecht von Aussagen	197
Abbildung 9:	Kodekomplex 1.1.2 Lerninhalte (Was?)	202
Abbildung 10:	Kode 1.1.2.1 Regeln beachten	206
Abbildung 11:	Kodekomplex 1.1.2.1.1 Systematisierung (Lösel).....	207
Abbildung 12:	Kode 1.1.2.1.1.1 „Beginne mit einer Plattform/Routine“	213
Abbildung 13:	Diskurs der Improvisationsvermittlung im Jazz als Beziehungsgeflecht von Aussagen	226
Abbildung 14:	Jazz (Kodesystem, Ebene 1-3).....	227
Abbildung 15:	Kodekomplex 2.1.1 Lerninhalte (Was?) im Jazz.....	228
Tabelle 1:	Wissenskonzepte der „How to improvise“-Literatur (Improvisationstheater).....	194
Tabelle 2:	Wissenskonzepte der "How to improvise"-Literatur (Jazz)	223
Tabelle 3:	Fundamentale Semantiken und Grundlagen im Vergleich.....	247
Tabelle 4:	Sich widersprechende Orientierungen.....	249
Tabelle 5:	Repräsentationen der Diskurse im Vergleich	251

Vorwort

Vieles von dem, womit sich diese Untersuchung befasst, habe ich von anderen gelernt, indem ich mich mit ihnen zusammen mit Improvisation auseinandergesetzt habe, sei es auf der Bühne, im Klassen-, Seminar- oder Probenraum, in Workshops, auf Tagungen oder wo auch immer. Daneben habe ich mindestens ebenso viel von denjenigen gelernt, die ich mit ihrer lebenswert-kritischen Haltung mir und meinem Unterricht gegenüber unterrichten durfte, wie auch von denen, die mit mir als Kolleginnen und Kollegen in Schule und Hochschule zusammengearbeitet haben.

Mein Dank gilt zudem denjenigen, die mir in meiner Ausbildung zum Lehrer und Musiker gezeigt haben, wie unterschiedlich Improvisation, Pädagogik und Wissenschaft wahrgenommen und praktiziert werden können. In diesem Zusammenhang möchte ich ganz besonders Peter Walter, Peter Herborn, Johannes Bähr, Thomas Brüggemann, Frank Abersfelder und Heinz Geuen nennen. Wesentliche Anregungen und Unterstützungen für dieses Forschungsvorhaben habe ich Andreas Lehmann-Wermser, Günter Lösel, Ilka Siedenburg und Barbara Stiller zu verdanken. Für die zahlreichen kritischen Anmerkungen und Korrekturvorschläge möchte ich mich ganz besonders bei Anke, Paul und dem Team von Mentorium bedanken.

Das Ziel dieses Forschungsbeitrags besteht nicht darin, etablierte Ansätze der Improvisationsvermittlung zu kritisieren oder zu reformieren. Vielmehr wäre es aus meiner Sicht begrüßenswert, wenn beim Lesen der ein oder andere Gedankengang dazu anregt, Improvisationsforschung und -unterricht innerhalb der Musikpädagogik aus einer anderen Perspektive als bisher zu betrachten.

Während der Auslage dieser Dissertation ist ein Beitrag veröffentlicht worden, auf den ich gerne ergänzend zu der Fußnote auf Seite 109 hinweisen möchte (vgl. Angelo/Georgii-Hemming/Rolle 2017). In diesem Beitrag wird von einer anderen musikpädagogischen Perspektive aus auf die vielschichtigen Problematiken und die divergierenden theoretischen und methodischen Ansätze hingewiesen, mit denen sich ein empirisch orientiertes, diskursanalytisches Forschungsprojekt innerhalb der Musikpädagogik auseinanderzusetzen hat.

Abstract

Improvisation wird in Musik und Theater auf vielfältige Art und Weise gelehrt und gelernt. In der vorliegenden, vergleichenden Diskursanalyse werden unter Einbezug von Methoden der qualitativen Forschung Jazz und Improvisationstheater als jeweils repräsentative Teilbereiche der Improvisationsvermittlung in Musik und Theater ausgewählt und untersucht. Dabei kann unter anderem aufgezeigt werden, dass die tonale Improvisation im musikpädagogischen Diskurs der BRD nach wie vor größtenteils mit Einzelunterricht und Geniekult verknüpft und als Gegenpol zu komponierter Musik aufgefasst wird. Als ein wesentlicher Grund dafür kann das fortwährende Ringen der deutschen Improvisationspädagogik und -szene um Anerkennung in der deutschen Bildungs- beziehungsweise Kulturlandschaft bestimmt werden. Dies lässt sich insbesondere in den entsprechenden diskursiven Formationen der Strategien nachweisen. Als kontraproduktive Folge dessen ist das Problem des Scheiterns beim Lehren und Lernen musikbezogener, tonaler Improvisation aufgrund des hohen Anspruchs an die Klangergebnisse allgegenwärtig. Im Gegensatz dazu wird im Improvisationstheater das Scheitern als lustvoll und kreativitätsfördernd aufgefasst. Ausgehend von diesem Aspekt wird im Verlauf der Untersuchung aufgezeigt, inwieweit es ertragreich für die Musikpädagogik sein kann, solche und weitere diskursive Praktiken der Improvisationstheaterpädagogik mit denen der Vermittlung tonaler Improvisation in der Musik zu vergleichen.

Einleitung

Was kann die Musikpädagogik von der Theaterpädagogik lernen? Mit dieser Frage lässt sich das Forschungsinteresse in wenigen Worten zusammenfassen, das sich in den vergangenen fünfzehn Jahren aufgrund meiner theater- und musikpädagogischen Berufstätigkeit ergeben hat. Einerseits habe ich mich mit dieser Frage aufgrund meiner Tätigkeiten als Lehrer für Musik und Darstellendes Spiel an allgemeinbildenden Schulen, als Lehrkraft für Musikpädagogik, Improvisation, Liedspiel, schulpraktisches Klavierspiel und Klavier an diversen Hochschulen und als Workshop-Dozent im Bereich der Erwachsenenbildung beschäftigt. Andererseits ist die Frage ebenso oft im Zusammenhang mit meinen künstlerischen Tätigkeiten als Musiker in diversen improvisierenden Theater- und Musik-Ensembles immer wieder aufgetaucht.

Fragen, die suggerieren, ein Bereich könne von einem anderen etwas lernen, werden in der musikpädagogischen Fachliteratur des Öfteren aufgegriffen: „Was kann der Einzelunterricht vom Gruppenunterricht lernen?“ (Krönig 2013, S. 46); „Was kann die Interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen?“ (Vogt 2004, S. 304); „Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Kultur lernen?“ (Ott 2000, S. 22). Dass solche Fragen aufgrund ihrer Personifikationen recht problematisch für wissenschaftliche Untersuchungen sind, leuchtet ein.¹ Aber auch wenn die obige Ausgangsfrage noch zu modifizieren sein wird, um daraus eine wissenschaftlich ertragreiche Leitfrage abzuleiten, ist sie dennoch der ursprüngliche Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben gewesen.²

Die Ausgangsfrage ergibt besonders dann Sinn, wenn die Musikpädagogik entweder Defizite aufweist, die in der Theaterpädagogik nicht zu finden sind, oder wenn die Theaterpädagogik Vorzüge enthält, die in der Musikpädagogik fehlen. Herauszufinden, ob davon etwas zutrifft und woran dies liegen könnte – darin besteht das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit. Wie sich dieses Interesse in den letzten fünfzehn Jahren immer mehr verdichtet hat, lässt sich anhand von drei Forschungsanlässen erläutern, die jeweils Ausgangspunkte für die folgenden Untersuchungen gewesen sind.

1. Forschungsanlass

Die Untersuchungen beziehen sich auf den Bereich der Improvisationsvermittlung,³ da in meinem musikbezogenen Improvisationsunterricht in den letzten fünfzehn Jahren die Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ auffällig präsent gewesen ist. Das gilt für Einzel- und Grup-

¹ vgl. zur Problematik solcher Personifikationen in Bezug auf die Musikpädagogik Stroh (2008), S. 25 und 37

² vgl. zu den daraus entwickelten Leitfragen Kapitel 2 der Einleitung

³ vgl. zur Diskussion des Begriffs „Vermittlung“ in der Musikpädagogik Kapitel 1.2.5 in Teil I

penunterricht sowohl in Schulsituationen mit absoluten Anfänger_innen⁴ als auch in der Hochschullehre mit vergleichsweise hoch qualifizierten Studierenden. Diese negative Selbsteinschätzung ist auch in Musikschulen, in Workshops im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung und bei der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter immer wieder aufgetaucht. Es stellt sich jedoch üblicherweise nach ein paar Stunden der gemeinsamen Zusammenarbeit das Gegenteil heraus. Improvisieren ist dann für diejenigen, die sich selbst zunächst als hoffnungslose Fälle eingeschätzt haben, oft unerwartet einfach, unkompliziert und stressfrei. Somit liegt die Frage nahe, wie es zu dieser negativen Selbsteinschätzung in Bezug auf Improvisation kommt. Es hat den Anschein, als wäre diese Aussage sehr präsent, aber unbegründet.

In theaterpädagogischen Zusammenhängen liegt, sofern dem aktuellen Trend der postdramatischen Theaterarbeit gefolgt wird,⁵ der Schwerpunkt auf improvisatorischer Gestaltung, wie es auch in meiner Ausbildung zum Lehrer für Darstellendes Spiel in Frankfurt am Main der Fall gewesen ist. Dort ist der Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ nicht anzutreffen. Ich kann mich zumindest nicht entsinnen, ihn schon einmal in theaterpädagogischen Zusammenhängen gehört zu haben. Es stellt sich also die Frage, warum Improvisation im musikpädagogischen Kontext als kompliziert und im theaterpädagogischen als selbstverständlich gilt. Stellenweise werden in der Musikpädagogik bezeichnenderweise seit einigen Jahren Improvisationsübungen der Theaterpädagogik zum Abbau von Improvisationsblockaden beziehungsweise als Warm-ups eingesetzt (vgl. Grohé/Junge/Müller 2010; Terhag 2010). Das wirft die Frage auf, ob es uns Menschen möglicherweise leichter fällt, schauspielerisch zu improvisieren, oder ob die Theaterpädagogik vielleicht Methoden entwickelt hat, Improvisation blockadefrei zu vermitteln, die der Musikpädagogik fehlen. Letzteres ist kaum vorstellbar, da mit Lucy Green spätestens seit 2002 ein musikpädagogisches Konzept vorliegt, das den Vermittlungsmethoden des Theaters in vielen Aspekten recht nahe kommt (vgl. Green 2014, 2008, 2002).

Geht man der Frage nach, ob theatrales Improvisieren leichter ist als musikalisches, bietet sich ein Blick auf Goffmans Forschungen darüber an, dass unser Lebensalltag aus nichts anderem als Theaterimprovisation besteht (vgl. Goffman 2010). Improvisation wird mittlerweile auch in anderer soziologischer Forschung als alltägliche Handlungsform aufgefasst (vgl. Kurt/Göttlich 2012; Kurt/Näumann 2008; Kurt 2012), wenn auch in einem anderen Sinne als

⁴ In dieser Arbeit wird versucht, so weit wie möglich genderneutral zu formulieren. Die männliche Form stellvertretend für die weibliche zugunsten einer besseren Lesbarkeit zu verwenden, erscheint in diskursanalytischen Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenspiel von Sprache, Wissen und Macht beschäftigen, jedoch nicht angebracht zu sein. Deswegen wird an Stellen, die es erfordern, die Variante mit dem Unterstrich verwendet. Die vergleichende Diskursanalyse wird nicht auf eine genderspezifische Ebene ausgeweitet, wobei aber anzumerken ist, dass es eine starke Männerdominanz auf Seiten des Jazz und seiner Vermittlung (vgl. dazu Knauer 2016) und eine recht ausgewogene Präsenz beider Geschlechter im Improvisationstheater und seiner Vermittlung gibt.

⁵ vgl. zum postdramatischen Ansatz der Theaterpädagogik Lehmann (2005) und Wenzel (2014)

bei Goffman. Dabei wird der Fokus darauf gelegt, dass wir in sozialen Situationen gar nicht anders können als improvisieren, beispielsweise im Redefluss von Unterhaltungen, im Straßenverkehr oder in Unterrichtssituationen. Wir agieren in unserer und reagieren auf unsere Umwelt, die als chaotisches System sich ständig mit und ohne unser Wirken verändert, improvisierend.

So gesehen könnte man in Anlehnung an Watzlawick formulieren: Man kann nicht nicht improvisieren.⁶ Ist das theatrale Improvisieren also deshalb einfacher, weil es dem alltäglichen Improvisieren viel näher ist, als spontan Klänge auf Musikinstrumenten zu erfinden? Oder ist mit dem Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ in Bezug auf Musik eigentlich gemeint: „Ich kann nicht stilistisch korrekt, fehlerlos und künstlerisch ansprechend improvisieren.“? Wenn ja, spielen solche Qualitätsansprüche im alltäglichen oder theatralen Improvisieren keine Rolle? Warum gibt es diese Verbalisierung einer negativen Selbsteinschätzung in musikalischen Zusammenhängen oft und in theaterspezifischen kaum? Man könnte auch anders fragen: Warum wird musikalische Improvisation so wahrgenommen, dass die Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ als Normalfall gilt, bis das Gegenteil bewiesen ist? Wie ist es dazu gekommen, dass Alltagsimprovisation und musikalische Improvisation als voneinander getrennt wahrgenommen werden? Und wenn dem nicht so wäre, wäre dann möglicherweise musikalische Improvisation ebenso problem- und voraussetzungslos lernbar wie Theater- oder Alltagsimprovisation? Dieser erste Forschungsanlass lässt sich so zusammenfassen: Anscheinend ist Improvisieren einfach und bestimmt grundlegend unser Handeln. Dennoch hat sich offenbar die Ansicht verfestigt, dass musikalische Improvisation sehr schwierig sein kann. Es wäre also interessant, zu untersuchen, wie sich diese Ansicht etabliert hat, worin sie begründet ist und wie sie sich bis heute hat halten können.

Der zweite Anlass lässt sich aus dem ersten ableiten. Er besteht in meinem in den letzten fünfzehn Jahren entstandenen Interesse, die Vermittlungsformen von Improvisation in Musik und Theater miteinander zu vergleichen. Dabei steht insbesondere die Frage im Zentrum, wie groß die Kongruenzen und Differenzen in Musik und Theater bezogen auf das Improvisieren und bezogen auf die Vermittlung von Improvisation sind. Um diese Frage im Rahmen einer Dissertation beantworten zu können, ist eine repräsentative Auswahl aus den Bereichen Musik- und Theaterimprovisation erforderlich, da es aufgrund der aktuellen Vielfalt unmöglich erscheint, alle Ausprägungen der Improvisation und ihrer Vermittlungsformen mit einzubeziehen. Wie im weiteren Verlauf noch begründet wird,⁷ liegt der Fokus des hier angestrebten

⁶ Das erste Axiom lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 1990, S. 53)

⁷ vgl. Kapitel 1.2.2 und 1.2.3 in Teil I

Vergleichs auf der Vermittlung von theatral-narrativer⁸ und musikalisch-tonaler Improvisation mit einer Schwerpunktsetzung auf Improvisationstheater und Jazz. Auch hier haben Auffälligkeiten aus der eigenen pädagogischen und künstlerischen Praxis den Anstoß gegeben, darüber zu forschen. Einige davon werden im Folgenden skizziert, um zu verdeutlichen, wie groß die Unterschiede auf den ersten Blick zu sein scheinen.

Theaterspiele⁹ mit improvisatorischem Schwerpunkt erzeugen in einem sehr breiten Spektrum von Unterrichtssituationen auch außerhalb von Theater, Musik, Schule oder Hochschule motivierende, energetische und kommunikative Effekte, die den Gruppenzusammenhalt stärken. Gemeinsame Freude sowohl an kollektiv erzeugtem Unsinn als auch an unerwartet tief sinnigen Improvisationen ist der Normalfall. Dabei wird auch beziehungsweise gerade in heterogenen und großen Lerngruppen gerne improvisiert und kommuniziert.¹⁰ Die Theaterspiele dezentralisieren den Unterricht. Die Lehrenden lassen die Gruppe die jeweiligen Spiele selbst nach ihren Möglichkeiten gestalten, beobachten von außen und reflektieren mit den Lernenden gemeinsam, was von außen und innen betrachtet beim gemeinsamen Improvisieren aufgefallen ist. Die Spiele sind so konzipiert, dass sie nur dann gut funktionieren, wenn jeder auf jeden achtet. Sie trainieren vorrangig drei Aspekte: den Einfallsreichtum der Gruppe, das Zusammenspiel beziehungsweise die Teamfähigkeit und den Mut zum Scheitern (vgl. Johnstone 2011, S. 160-179; 2000, S. 474-477; Spolin 2002, S. 17-28). Sogenannte „individuelle Fehler“ werden nach kurzer Zeit schon nicht mehr als Versagen, sondern als spannende Herausforderung für die Gruppe verstanden, die Spielstrukturen auch in den seltsamsten Situationen weiterführen zu können. Zudem sind Improvisationstheaterspiele immer auf Vorgaben aus dem Publikum hin konzipiert, sodass von Anfang an die Kommunikation mit dem Publikum trainiert wird.

Wer sich in musikalischer Improvisationsvermittlung auskennt, wird schon jetzt bemerkt haben, dass es im Bereich der sogenannten freien musikalischen Improvisation zwar einige Überschneidungen gibt, wie etwa die kommunikativen Effekte oder die Abwesenheit von individuellen Fehlern. Wendet man sich jedoch der Vermittlung tonaler Improvisation zu, so wird deutlich, dass dort andere Schwerpunkte gesetzt werden: Instrumentaltechnik, harmoni-

⁸ Obwohl sich in der Literaturwissenschaft die Begriffe „narrativ“ und „Theater“ eigentlich gegenseitig ausschließen, wird in interdisziplinären Forschungen betont, dass narrative Strukturen weder an Textgattungen noch an ein bestimmtes Medium gebunden sind (vgl. Titzmann 2011, S. 109 f.). Das Improvisationstheater versteht sich als narrative Kunstform, weil es mit szenischen Mitteln Geschichten erzählt (vgl. Johnstone 2011, S. 112–157).

⁹ Es gibt viele unterschiedliche Arten von Theaterspielen. Hier sind Theaterspiele gemeint, wie sie u. a. in Johnstone (2011) vorgestellt werden.

¹⁰ Viele Theaterspiele funktionieren in Kleingruppen von drei bis sechs Mitgliedern oft nur dann, wenn die Mitglieder schon viel Improvisationserfahrung besitzen. Je größer die Gruppe ist, desto einfacher sind die Spiele für Anfänger_innen. Mit „großer Lerngruppe“ sind Schulklassen von etwa 30 Schüler_innen gemeint.

sches Wissen, Einzelunterricht, richtige und falsche Töne, gutes Timing, stilistische Sicherheit und vieles mehr (vgl. u. a. Baker 1990; Coker 1989; Haerle 2010; Liebman 1996; Sikora 2003). Die Didaktik der improvisierten Musik scheint besonders bezogen auf tonale Improvisation großen Wert auf die individuelle und kognitive Unterweisung zu legen, während die Vermittlung von Theaterimprovisation auf den Lernformen Gruppe und Spiel basiert. In diesem Zusammenhang hat sich mir immer wieder die Frage gestellt, warum in der Musikpädagogik im Klassenunterricht die freie Improvisation viel mehr Raum einnimmt als die tonale, während im Theater narrative und an Performance-Kunst orientierte Improvisation in etwa gleichstark vertreten sind.

Dieser zweite Forschungsanlass rückt also noch mehr als der erste die Ausgangsfrage in den Fokus, ob die Musikpädagogik etwas von der Theaterpädagogik lernen kann. Letztendlich gehen beide Anlässe der Frage nach, ob die hier skizzierten Ausschnitte meiner subjektiven Erfahrungen und Beobachtungen einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten oder ob sie lediglich Ansichten eines Musiklehrers sind, der aufgrund seiner von musikalischer Improvisation und ihrer Vermittlung geprägten Biografie alles durch eine verzerrende Brille betrachtet.

Der dritte Anlass bezieht sich darauf, dass die Sprache eine wesentliche Grundlage musikpädagogischer Praxis und Wissenschaft ist. Das klingt zunächst banal, wird aber im Sinne des Linguistic Turn¹¹ gerade dann interessant, wenn in pädagogischen Zusammenhängen der Umgang mit Sprache als banal aufgefasst wird und deswegen nicht oder nur wenig reflektiert wird. Sowohl in Bezug auf musikalische als auch auf theaterspezifische Improvisation und ihre Vermittlung ist diese „Banalität“ bisher kaum reflektiert worden.¹² Dabei ist der von Michel Foucault in seiner Diskurstheorie postulierte Zusammenhang von Sprache, Wissen und Macht¹³ in der heutigen Gesellschaft vielerorts aufgezeigt beziehungsweise analysiert worden.¹⁴ In seiner 1969 veröffentlichten „Archäologie des Wissens“ bezeichnet Foucault Aussagensysteme, für die er den Begriff „Diskurs“ wählt, als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1995, S. 74). In „Die Ordnung der Dinge“ demonstriert er, wie stark solche Diskurse unsere Wirklichkeitsauffassung bestimmen

¹¹ Für die folgenden Ausführungen ist vor allem die linguistische Wende in den Sozialwissenschaften von Bedeutung: Die Abkehr von der Untersuchung ontologischer Wahrheiten und die Hinwendung zur Analyse sozialer Wissenskonstruktionen, die durch Diskurse konstituiert werden (vgl. Keller 2011, S. 58–62)

¹² vgl. zu ersten Ansätzen, die Bezugspunkte zwischen dem Linguistic Turn und musikalischer Improvisation herstellen, Dell (2002); zu ersten Bezügen zwischen dem Linguistic Turn und Improvisationsvermittlung vgl. Kaul (2008).

¹³ vgl. dazu Kapitel 2.3 in Teil I

¹⁴ So sind in den Sozialwissenschaften unter anderem Diskursanalysen zu folgenden Wissenskonstruktionen veröffentlicht worden: Saurer Regen, Organtransplantation, Hirntod-Definition, Hausmüll, Abtreibung, Klimawandel, Hygiene und Todesstrafe (vgl. Keller 2011, S. 88 f.).

können. Er zitiert aus einer chinesischen Enzyklopädie,¹⁵ die den Begriff „Tiere“ wie folgt erklärt:

„[...] a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Tolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen.“ (Foucault 1974, S. 17)

Ähnlich irritierend, wie diese Taxonomie aus europäischer Sicht wirkt, könnten einige europäische Enzyklopädie-Einträge aus chinesischer Sicht sein. Was auf der einen Seite undenkbar erscheint, wird auf der anderen Seite als natürlich oder logisch aufgefasst und umgekehrt, je nachdem, welche diskursiven Praktiken welche Aussagensysteme hervorgebracht haben, die unsere Realitätswahrnehmung vorstrukturieren. Ähnliche wirklichkeitskonstituierende, diskursive Effekte können auch in musikpädagogischen Beiträgen zu Improvisation und ihrer Vermittlung enthalten sein, auch wenn sie vermutlich nicht so bizarr wie das obige Zitat ausfallen werden.

Die Ausgangsfrage ließe sich dementsprechend als eine diskursanalytische in Bezug auf Foucault so umformulieren: Wie unterschiedlich wirken sich diskursive Praktiken der Improvisationsvermittlung in der Musik- und Theaterpädagogik aus? Daraus ergeben sich weitere Fragen: Wie kann ein Improvisationsdiskurs innerhalb der Musik- und Theaterpädagogik erforscht werden? Kann eine Diskursanalyse wissenschaftliche Standards erfüllen, wenn der Forschende mit seiner Lehrtätigkeit in die jeweiligen zu analysierenden Diskurse verwickelt ist? Mit welcher Legitimation kann innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses der Musikpädagogik ein anderer Diskurs, wie zum Beispiel ein Improvisationsvermittlungsdiskurs, analysiert werden? Kann ein Diskurs den anderen analysieren? Sind solche Vorhaben vielleicht deswegen bisher in der Musikpädagogik nur in ersten Ansätzen unternommen worden (vgl. Pfeleiderer/Zaddach 2014; Vogt 1996, 1993; Weber 2005), weil sie in sich zu unschlüssig sind oder keine aussagekräftigen Ergebnisse erwarten lassen? Ist eine vergleichende Diskursanalyse in der Musikpädagogik überhaupt theoretisch, methodologisch und methodisch fundiert durchführbar?

Die Häufigkeit der schon angeführten Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ deutet darauf hin, dass in der Musikpädagogik Diskurse präsent sind, die ein unproblematisches Erlernen von Improvisation negieren, während dies im Bereich der Theaterpädagogik nicht der Fall zu

¹⁵ Foucault gibt als Quelle an: „Jorge Luis Borges, *Die analytische Sprache John Wilkins'*, in: ders., *Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur*, München 1966, S. 212“ (Foucault 1974, S. 17)

sein scheint. In musikbezogenen Diskursen könnten also diskursive Tiefenstrukturen zu finden sein, die die Ursachen für die oft anzutreffenden Blockaden beim Erlernen und Unterrichten von musikalischer Improvisation bilden. Es könnte aber auch in theaterbezogenen Diskursen Tiefenstrukturen geben, die der Vermittlung von Improvisation förderlich sind. Mit einer vergleichenden Rekonstruktion beider Diskurse könnte also die Vermittlung von musikalischer Improvisation analysiert und reflektiert werden.

Indem diskursive Praktiken durch ein System von Aussagen die Wirklichkeit konstituieren, legen sie eine Grenze fest, was sagbar ist und was nicht, was dementsprechend als normal und nicht normal gilt, was die Diskursgemeinschaft als selbstverständlich oder unerhört empfindet beziehungsweise was mit Foucaults Worten ein Innen und Außen eines Diskurses bildet (vgl. Foucault 2001a, S. 17). Die Aussage „Musizieren ist für Kinder schädlich.“ beispielsweise liegt vermutlich für den musikpädagogischen Diskurs jenseits der Grenze des Sagbaren. Das Aussagensystem der Musikpädagogik unterdrückt eine solche Aussage offensichtlich. Es wäre also aufschlussreich, zu erforschen, was in den Diskursen der theatralen und musikalischen Improvisationsvermittlung auf ähnliche Weise abgewehrt wird beziehungsweise ungesagt bleibt und warum.

Zusammenfassend besteht das Forschungsinteresse darin, die musik- und theaterpädagogische Improvisationsvermittlung daraufhin zu untersuchen, inwieweit im Foucaultschen Sinne Sprache, Wissen und Machtstrategien in beiden Bereichen ineinandergreifen und ob sich aus dieser Analyse ein Nutzen für die Vermittlung musikalischer Improvisation beziehungsweise für die Musikpädagogik ziehen lässt.

2. Forschungsfragen und -design

Die zentrale Leitfrage für diese Untersuchung lautet demnach: Welche Impulse ergeben sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater?

Um diese Frage zu beantworten, werden in der Rahmensetzung (Teil I) folgende Fragen geklärt: Welche Forschungsbeiträge gibt es zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater? Warum werden daraus für diese Untersuchung die Bereiche Jazz und Improvisationstheater ausgewählt? Welche Impulse gibt es schon? Wo sind Forschungslücken zu schließen? Welche theoretischen Rahmungen von Vergleich, Diskurs, Improvisation und ihrer Vermittlung erscheinen sinnvoll für die Bearbeitung der Fragestellung? Welcher methodologische Ansatz kann einer vergleichenden Diskursanalyse zugrunde gelegt werden? Welche methodischen Verfahren bieten sich an?

Die zentralen Fragestellungen der vergleichenden Diskursanalyse (Teil II) lauten: Von welchen Inszenierungsformen ausgehend, die sich für Improvisation als Kunstform und für deren Vermittlung in diskursiven Praktiken des Jazz und Improvisationstheaters auffinden lassen, kann auf welche Tiefenstrukturen in beiden Diskursen geschlossen werden? Worin bestehen dabei die wesentlichen Differenzen und Kongruenzen? Auf welches Verhältnis von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken¹⁶ der Improvisationsvermittlung lässt sich anhand der Befunde schließen?

In Teil III wird, fokussiert auf die zentrale Leitfrage, erörtert, welche Impulse sich aus der Analyse für die musikpädagogische Unterrichtspraxis ableiten lassen und welche Perspektiven sich für die musikpädagogische Forschung ergeben. Teil IV umfasst die Diskussion der Ergebnisse und den Ausblick. Hier wird aufgezeigt, welche Diskussionsanlässe sich aus der Reflexion des Forschungsdesigns und dessen Verortung im musikpädagogischen Kontext ergeben und welche weiterführenden Forschungsfragen sich daraus entwickeln lassen.

Das Forschungsdesign¹⁷ setzt sich aus zwei Hauptkomponenten zusammen: der Diskursanalyse und dem schon in der Ausgangsfrage enthaltenen melioristischen Vergleich.¹⁸ Der Forschungsprozess erfolgt nach dem zirkulären Modell der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick 2014, S. 126-130). Als methodologischer Rahmen wird die interpretative Analytik gewählt.¹⁹ Die Datenerhebung kombiniert das Sampling typischer Fälle mit dem Sampling maximaler Variation,²⁰ die Datenauswertung fußt auf einer diskursanalytischen Kodierstrategie und das Basisdesign folgt mit einigen der Diskursanalyse geschuldeten Abweichungen dem einer Vergleichsstudie (vgl. Flick 2014, S. 187). Die der Diskursanalyse zugrundeliegenden Analyseeinheiten werden der einschlägigen „How to improvise“-Literatur²¹ als Mischform aus Ratgeberliteratur und Reflexionen künstlerischer sowie pädagogischer Praxis entnommen, also vor allem Lehrwerken für theatrale und musikalische Improvisation.

Die theoretische Rahmung konzentriert sich auf Foucaults diskurstheoretische Ansätze (vgl. Foucault 2001a, 1995, 1974) und auf Aspekte der Performativität (vgl. Fischer-Lichte 2004, 2011; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007).²² Da die Entscheidungsfindung für die-

¹⁶ zur Foucaultschen Unterscheidung in diskursive und nicht-diskursive Praktiken vgl. S. 104

¹⁷ Der Begriff „Forschungsdesign“ wird hier als Überblick über das Vorgehen, die Struktur des Arbeitsprozesses und den Lösungsweg verstanden (vgl. Flick 2014, S. 176 f.).

¹⁸ vgl. S. 10

¹⁹ vgl. Kapitel 3.1.2 in Teil I

²⁰ vgl. Kapitel 3.2.2.3 in Teil I

²¹ Dieser Begriff ist gewählt worden, weil er in beiden Improvisationsszenen in Deutschland für Lehrwerke benutzt wird, während das Wort „Lehrwerk“ kaum Verwendung findet. Aufgrund seiner Nähe zu dem etwas geläufigeren Begriff der „How to do“-Literatur erscheint eine Übernahme des Szene-Jargons an dieser Stelle sinnvoll (vgl. Lösel 2013, S. 103).

²² vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.3.1 in Teil I

ses Forschungsdesign, die möglichen Alternativen und die Ausarbeitungen der einzelnen Komponenten in den angegebenen Kapiteln ausführlich dargestellt, diskutiert und begründet wird, reicht dieser kompakte Überblick zur ersten Orientierung für die gesamte Arbeit vorerst aus.

I. Rahmensetzung

Die bisherige Einleitung enthält sowohl einen ersten Einstieg in die Thematik als auch einen kurzen Überblick über das gesamte Forschungsvorhaben. Es sind aber bisher weder zentrale Begriffe geklärt noch das zu untersuchende Forschungsfeld sinnvoll eingegrenzt worden. Die Anknüpfungspunkte des Forschungsbeitrags an den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Literatur wie auch die Prämissen, die dem Forschungsbeitrag zugrunde liegen, sind nur in ersten Ansätzen ersichtlich geworden. Zwar ist die Relevanz der angestrebten Untersuchung aus individueller Perspektive dargestellt worden, inwiefern sie aber für die Musikpädagogik gilt, ist noch nicht hinreichend geklärt. Diese Aspekte werden nun in dem ersten Teil der Arbeit ausführlich dargestellt. Dabei werden der bisher lediglich angedeutete theoretische Hintergrund und das methodische Vorgehen aufgezeigt. Es wird erläutert, wie theoretische Rahmung, Methodologie und Methoden ineinander greifen und so eine wissenschaftlich fundierte, vergleichende Diskursanalyse mit musikpädagogischer Ausrichtung ermöglichen.

1. Inhaltliche Rahmung und aktueller Forschungsstand

Die Literatur zu Improvisation und ihrer Vermittlung in Musik und Theater ist umfangreich und heterogen. In der Musikpädagogik ist sie seit ihrem ersten Aufschwung in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts um ein Vielfaches angewachsen.²³ Seit einiger Zeit wird Improvisation besonders in deutschen Veröffentlichungen auf der Schnittstelle zwischen Schul- und Instrumentaldidaktik wieder stärker thematisiert, wobei hier der weitaus größte Anteil aus Ratgebern und Lehrwerken besteht (vgl. u. a. Gagel 2010; Gagel/Schwabe 2013; Green 2014; Rübke/Kohldörfer 2014; Rüdiger 2009; Schlimp 2014; Schwabe 2008; Terhag/Kaul 2013).

In der Theaterpädagogik und -wissenschaft hat es in den siebziger Jahren keinen vergleichbaren Aufschwung gegeben, aber aktuell sieht es dort für die Improvisation ähnlich aus wie in der Musikpädagogik. Im Zuge der sich in den letzten Jahren etablierenden postdramaturgischen und performatorischen Ansätze löst beispielsweise im Schulunterricht das improvisierende Erarbeiten von Szenen immer mehr das Regietheater ab und die Ereignishaftigkeit von Theateraufführungen gewinnt gegenüber Dramen, aufgefasst als literarische Werke, immer mehr an Boden (vgl. Lange/Sinning 2014; H.-T. Lehmann 2005; Wenzel 2014).

Trotz dieser ständig anwachsenden Literaturlage wird in wissenschaftlichen Beiträgen jedoch nach wie vor betont, dass vieles im Bereich der Improvisation und ihrer Vermittlung noch unerforscht ist und wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse im Vergleich zum vielfältigen Lite-

²³ Spätestens mit dem Schulbuch „Sequenzen“ (vgl. Frisius u. a. 1972), das sich an Neuer Musik, auditiver Wahrnehmungserziehung, Kommunikation und Musikpraxis orientiert, hat Improvisation deutlich mehr Platz im Schulunterricht und in der musikpädagogischen Diskussion eingenommen als davor.

raturangebot rar sind (vgl. Eckhardt 2000, S. 182; A. C. Lehmann 2005, S. 914-916; Lösel 2013, S. 10 f.; Pfeiderer/Zaddach 2014, S. 84-86).

Um die für das gewählte Forschungsvorhaben relevante Literatur und somit das Forschungsfeld einzugrenzen, wird im Folgenden zunächst der Frage nachgegangen, von welchen Prämissen in diesem Forschungsbeitrag ausgegangen wird (Kapitel 1.1). Darauf aufbauend wird aufgezeigt, welche Forschungsbeiträge es zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater gibt, welche Impulse in der Musikpädagogik schon gesetzt worden sind und auf welche Bereiche der Improvisation, des Theaters, der Musik und der Pädagogik die Forschungen eingegrenzt werden können (Kapitel 1.2). Inwiefern es aus musikpädagogischer Perspektive Sinn ergibt, sich mit der zentralen Leitfrage zu beschäftigen, wird anhand von damit zusammenhängenden Forschungslücken aufgezeigt (Kapitel 1.3).

1.1 Prämissen

Der Forschungsbeitrag basiert auf sechs Prämissen, die sich auf Improvisationsunterricht beziehen. Die ersten beiden sind grundlegend für die Auswahl des theoretischen Rahmens und zeigen seinen konstruktivistischen Hintergrund auf.

Prämisse 1: Aufgrund von selektiver Wahrnehmung deuten am Improvisationsunterricht Beteiligte Improvisationsverläufe unterschiedlich. Sie konstituieren durch ihr Handeln Unterrichtsgeschehen und konstruieren ihre jeweils eigene Sicht darauf.

Diese Aussage stellt eine verallgemeinernde Übertragung einer grundlegenden Auffassung des Konstruktivismus auf Unterrichtssituationen dar.²⁴ Konstruktivistisches Gedankengut ist in der Musikpädagogik etabliert und diskutiert worden (vgl. Geuen 2008; Hametner 2006; Krause 2008; Niessen 2008; Scharf 2007; Schläbitz 2011). Den folgenden Ausführungen liegt nicht der radikale Konstruktivismus zugrunde. Es wird sich eher der Sichtweise von Niessen angeschlossen, die den „relativen Konstruktivismus“ (Niessen 2008, S. 52) favorisiert. Im Übertrag auf Improvisation und ihre Vermittlung wird als Grundlage für diese Untersuchung angenommen, dass es eine reale Welt außerhalb unserer Wahrnehmung gibt, aber unser Zugriff auf diese Welt fällt individuell so unterschiedlich aus, dass keine Aussagen über eine Improvisation oder Vermittlungssituation getroffen werden können, die eine für alle Beteiligten geltende objektive Wahrheit beinhalten.

²⁴ Der Konstruktivismus enthält keine einheitliche Theoriebildung, sondern lässt sich in verschiedene Strömungen aufteilen, deren bekannteste Vertreter Glasersfeld, Luhmann, Maturana, Varela und von Foerster sind (vgl. Schläbitz 2011, S. 28-31).

In einem Punkt entfernt sich die Prämisse vom Konstruktivismus und bereitet die Brücke vom Konstruktivismus zur Performativität vor: Musikalisches Improvisieren bedeutet nicht nur, Klänge wahrzunehmen und dabei Klangstrukturen zu konstruieren, sondern auch auf das Wahrgenommene zu reagieren und somit Wirklichkeit zu konstituieren, indem die Klangstrukturen verändert werden. Beides findet in einem ständigen Wechselspiel statt.

Prämisse 2: Improvisation und ihre Vermittlung kann nicht ontologisch, sondern nur epistemologisch erfasst werden. Die daraus resultierenden Wissenskonzepte sind heterogen und widersprüchlich.

Akzeptiert man die erste Prämisse, so ist es für Improvisationsunterricht nicht mehr notwendig, möglichst objektiv zu definieren, was Improvisation ist, um darauf aufbauend zu klären, wie sie am besten unterrichtet werden kann. Es geht nicht mehr darum, die Wahrheit über Improvisation zu erfassen, da ein solcher ontologischer Ansatz unmöglich erscheint. Vielmehr liegt der Fokus darauf, sich den Wissenskonzepten zuzuwenden, die zu Improvisation und ihrer Vermittlung konstruiert worden sind beziehungsweise werden können. Bei diesem epistemologischen Ansatz kann gerade die Heterogenität und Widersprüchlichkeit als Forschungsgrundlage für neue Erkenntnisse genutzt werden, indem die unterschiedlichen Wissenskonzepte zur Improvisationsvermittlung in der Absicht miteinander verglichen werden, in ihnen enthaltene Konstrukte aufzuzeigen. Hiermit wird in ersten Ansätzen schon der Bereich des methodischen Vorgehens gestreift, dem zwei weitere Prämissen zuzuordnen sind.

Prämisse 3: Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater ist vergleichbar. Die durch die Komplexität von Wirklichkeitskonstruktionen bedingte Vielfalt der Wissenskonzepte kann dabei als Erkenntnismöglichkeit genutzt werden.

Dass eine Vergleichbarkeit herstellbar ist, ist eine für das methodische Vorgehen unabdingbare Prämisse. Sie ist allerdings in der theoretischen Rahmensetzung erst noch aufzuzeigen.²⁵ Der Gedanke des interdisziplinären Vergleichs ist aus der Überlegung heraus entstanden, dass bei einem Vergleich diverser musikalischer Improvisationsauffassungen und -konzepte darin verborgene Konstruktionen nicht erkannt werden könnten, weil auf dieselbe Kunstform Bezug genommen wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass vermeintliche Selbstverständlichkeiten eher als Konstrukte erkannt werden können, je unterschiedlicher die zu vergleichenden Einheiten sind.²⁶

²⁵ vgl. Kapitel 2.1.4 in Teil I

²⁶ Deshalb ist als Vergleichseinheit das Theater dem Tanz vorgezogen worden, denn damit wird die gemeinsame Ebene der musikalischen Gestaltung auf ein Minimum reduziert.

Prämisse 4: Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater können mit Verfahren der Diskursanalyse erforscht werden. Diskurse sind dabei „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1995, S. 74).

Diese Prämisse ist wie schon die vorige eine notwendige Voraussetzung für das methodische Vorgehen und auch sie wird in der theoretischen Rahmung erst noch zu legitimieren sein.²⁷ Ebenso wird noch zu klären sein, was mit „Verfahren der Diskursanalyse“ gemeint ist.²⁸ Deutlich wird aber schon, dass die Begriffe „Diskurs“ und „Diskursanalyse“ im Foucaultschen Sinne verstanden werden. Ein Diskurs lässt sich demnach als ein Wissenskonzept umschreiben, das als natürlich beziehungsweise vorgegeben aufgefasst wird, in Wirklichkeit aber durch ein System von Aussagen hervorgebracht und somit kollektiv konstruiert worden ist. Während mit „Gegenständen“ meiner Ansicht nach ein möglichst übergreifendes Wort für Themen, Theorien, Wortfelder, Angelegenheiten, Sachverhalte und ähnliches gewählt worden ist, sind mit „Praktiken“ diskursive Praxisformen gemeint. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von Häufungen von Aussagen (vgl. Foucault 1995, S. 178-182), die aufgrund ihrer systemischen Verflechtungen zur Bedingung von neuen Aussagen werden und auf diese Weise die Wirklichkeitswahrnehmung vorstrukturieren. Dieses Wissen entfaltet eine Wirkungsmächtigkeit, indem es wie eine Brille wirkt, durch die wir die Realität wahrnehmen, ohne uns der Brille bewusst zu sein. Gesetzt den Fall, es gäbe beispielsweise diskursive Praktiken in der Musikpädagogik, die Improvisieren als die Fähigkeit definierten, Werke in der Qualität von Johann Sebastian Bach aus dem Stegreif darzubieten, wäre es erklärbar, wenn Häufungen der Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ in dem dazu gehörenden diskursiven Feld aufzufinden wären.

Prämisse 1 ist also durch einen weiteren Aspekt zu ergänzen: Nicht nur die Wahrnehmung und Produktion von Klängen beeinflusst das Improvisieren und seine Vermittlung, sondern auch diskursive Praktiken, die Wissenskonzepte über Improvisation etablieren. Zu der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit im Moment des Improvisierens oder des Improvisationsunterrichts, wie der radikale Konstruktivismus sie postuliert, tritt also diskurstheoretisch betrachtet eine durch den Diskurs bedingte überindividuelle Konstruktion von Realität hinzu.²⁹ Die Frage, warum und wie diskursive Praktiken zur Vermittlung von Improvisation ent-

²⁷ vgl. Kapitel 2.3 in Teil I

²⁸ vgl. Kapitel 3.2 in Teil I

²⁹ Keller sieht in diesem Punkt die Diskurstheorie nahezu deckungsgleich zu der soziologischen Wissenstheorie (vgl. Keller 2011, S. 58-62). Auch innerhalb des Konstruktivismus gibt es ähnliche Theoriebildungen wie beispielsweise der interaktionistisch-konstruktivistische Ansatz (vgl. Reich 2010, S. 20-24).

stehen, sich verändern oder sich gegenüber anderen Alternativen durchsetzen, ist ein wesentliches Anliegen der Diskursanalyse.

Nach den theoretischen und methodischen Grundannahmen wird mit den letzten beiden Prämissen aufgezeigt, worauf der Vergleich von Improvisationsvermittlung in Musik und Theater basiert. Wie noch zu zeigen sein wird, sind in beiden Sparten das Improvisieren und seine Vermittlung schwer voneinander zu trennen.³⁰ Folglich ist für jeden dieser Bereiche eine Grundannahme zu formulieren.

Prämisse 5: Das Improvisieren ist zwar in Theater, Musik, Unterrichts- und Alltags- beziehungsweise jeglichen Lebenssituationen jeweils von unterschiedlicher Ausprägung, es lässt sich aber auf einen gemeinsamen Nenner bringen: das Agieren aus dem Moment heraus im Hier und Jetzt im Zusammenspiel mit dem Reagieren auf eine kontingente Umwelt.

Es wird also nicht der Unterschied zwischen künstlerischer, pädagogischer und alltäglicher Improvisation hervorgehoben, sondern ihre Gemeinsamkeiten.³¹ Insbesondere wenn das Unterrichten selbst als Improvisation definiert wird (vgl. Sawyer 2007b, 2004), wird es für die weiteren Untersuchungen interessant, wobei jedoch zunächst zu überprüfen ist, ob dies überhaupt plausibel erscheint. Wenn pädagogisches Handeln mit Situationsadäquatheit, Flexibilität, Schülerorientierung, offenen Unterrichtsformen, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lernprozessen und Einbeziehung der Lernenden in die Planung verbunden wird, werden in einem solchen Setting Lehrende zu einem großen Anteil aus dem Moment heraus agieren und auf unvorhersehbare Lernsituationen reagieren, ihre Planungen gegebenenfalls spontan umstellen, sofern die Situation es erfordert, und vieles mehr. Indem sie auf diese Art lehren, improvisieren sie im Sinne von Prämisse 5. Wird Improvisation in ähnlicher Weise unterrichtet, spiegelt sich also die Art und Weise der Vermittlung in den grundlegenden Prinzipien des zu Vermittelnden wider.

Auch von der Seite der Lernenden aus wird in Unterrichtssituationen ununterbrochen improvisiert. Jede neuartige Situation wird gedeutet und darauf reagiert und auf jede altbekannte Situation wird immer etwas anders reagiert als zuvor. Wir können offensichtlich sowohl im Alltag als auch im Unterricht nicht nicht improvisieren. Auch Musizieren ist ohne Improvisation, wie sie in Prämisse 5 definiert ist, kaum denkbar. Dass dies im Ensemblespiel gilt, dürfte ohne weitere Erläuterungen einleuchten. Aber auch wenn ich alleine ein ausnotiertes Stück spiele, agiere und reagiere ich aus dem Moment heraus, verändere mein Spiel, wenn eine

³⁰ vgl. S. 39

³¹ vgl. dazu Biesenbender (2005), S. 29: „Musikalische Improvisation ist einfach die Fortsetzung alltäglichen Improvisierens mit anderen Mitteln!“

schwierige Stelle kommt oder vorüber ist, spüre, wie mein Körper sich gerade anfühlt, wie das Instrument gerade klingt, wie es mir gerade emotional geht, wie gut oder schlecht ich mich in diesem Moment konzentrieren kann und vieles mehr. Spiele ich das Stück noch einmal, sind all diese Faktoren etwas anders beschaffen und ich agiere erneut aus dem Moment heraus und reagiere zugleich auf die in gewissen Anteilen immer unvorhersehbare Umwelt.

Demzufolge liegt es nahe, musikalische Improvisation zu lehren und zu lernen, indem an improvisatorische Erfahrungen angeknüpft wird, die im Alltag, Unterricht oder wo auch immer gemacht worden sind. Während dies bei der Theaterpädagogik zu gelingen scheint, in der die Möglichkeit gegeben ist, im Alltag beobachtete Improvisationen beziehungsweise Selbstinszenierungen nachzuspielen, sind in der Musikpädagogik instrumentale Fähigkeiten oder die Vermittlung von Kunstwerken nach wie vor präsenter als improvisatorische Aspekte. In einem solchen Musikunterricht steht das Nichtalltägliche im Mittelpunkt und nicht der Alltag der Lernenden – es sei denn, die Lernenden können ein Instrument spielen und sind mit diversen musikalischen Werken vertraut.

Während also die Trennung von Kunst und Alltag ein Problemfeld der musikalischen Improvisationsvermittlung zu sein scheint, besitzt das Theater seine Stärke in der Verbindung von beidem. Schließlich gilt es im Sprechtheater als hohe Kunst, wenn Rollen so überzeugend gespielt werden, dass die Illusion erzeugt wird, sie würden aus dem Moment heraus und authentisch in ihrer Alltagswelt handeln (vgl. Stanislawski 1983, S. 28).

Prämisse 6: Da in der Musikpädagogik das Selbsteinschätzungskonstrukt „Ich kann nicht improvisieren.“ viel präsenter ist als in der Theaterpädagogik, kann es für die Musikpädagogik ertragreich sein, davon ausgehend soziale Wissenskonzepte zu rekonstruieren und zu vergleichen, die in Diskursen über Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater enthalten sind.

Ein erstes auffälliges Gegenmodell zu dem Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ ist die in der theaterspezifischen Improvisationsvermittlung oft aufgegriffene und im Abstract auch schon erwähnte Lust am Scheitern.³² Es ist zu erwarten, dass in beiden Diskursen eine sehr unterschiedliche Fehlerkultur aufzufinden sein wird. Dies kann als erster Ansatzpunkt für eine vergleichende Analyse genommen werden, die davon ausgeht, dass musikalische Improvisation nicht schwieriger ist als theatrale, sondern nur dafür gehalten wird. Anhand der Frage, warum sich die diskursiven Praktiken in Musik- und Theaterpädagogik dementsprechend unterschiedlich entwickelt haben, kann die Analyse auf andere Bereiche ausgeweitet werden. Dar-

³² vgl. S. 9

aus können dann in Bezug auf die zentrale Leitfrage die erhofften Impulse aus der Theaterpädagogik für die Musikpädagogik gewonnen werden.

Gemäß der ersten Prämisse sind alle sechs Vorannahmen, die zu Beginn des Forschungsprozesses getroffen worden sind, ebenfalls Konstruktionen von Realität. Sie zeigen also lediglich eine von vielen möglichen Perspektiven auf, wie Improvisation und ihre Vermittlung wahrgenommen werden kann. Sie erheben keinen Anspruch darauf, die einzige sinnvolle Möglichkeit zu sein, darüber zu forschen, sondern sie sind als Ausgangspunkte für einen iterativen Forschungsprozess zu verstehen. Sie bilden eine Ergänzung zu anderen Auffassungen, sind als ein Diskussionsbeitrag von vielen im aktuellen musikpädagogischen Diskurs zu Improvisationsvermittlung einzuordnen und werden im letzten Teil dieser Arbeit zum Abschluss des Forschungsprozesses kritisch zu hinterfragen sein.

1.2 Eingrenzung des Forschungsfeldes

Während bisher vor allem die Schwerpunktsetzungen des Forschungsbeitrags aufgezeigt worden sind, wird nun erörtert, welche Bereiche der Theater- und Musikpädagogik sich für den Vergleich eignen und auf welchen Forschungsbeiträgen aufgebaut werden kann. Es wird anhand der zentralen Begriffe des Titels sowie entsprechenden Literaturberichten und Begriffsdefinitionen aufgezeigt, wie die diskursiven Felder zu Improvisation (Kapitel 1.2.1), Improvisation im Theater (Kapitel 1.2.2), Improvisation in der Musik (Kapitel 1.2.3), Interdisziplinarität (Kapitel 1.2.4) und Vermittlung (Kapitel 1.2.5) für den Vergleich sondiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Prämisse 2 folgend wird dabei nicht angestrebt, möglichst ideale und allgemeingültige Definitionen für die jeweiligen Begriffe zu finden. Es wird vielmehr von einer Mehrdeutigkeit dieser Begriffe ausgegangen, da sie über lange Zeiträume hinweg mit divergierenden Wissenskonzepten verknüpft worden sind (vgl. Vogt 2012, S. 2 f.). Infolgedessen werden verschiedene Perspektiven ausgewählt und gegenübergestellt, die wichtige Impulse für die Vermittlung musikalischer Improvisation gewesen sind, um davon im weiteren Verlauf der Arbeit die erhofften neuen Impulse abgrenzen zu können. Somit wird auch kein allumfassender Literaturbericht angestrebt. Vielmehr werden in einem heterogenen Forschungsfeld Akzente gesetzt, die zur Beantwortung der Leitfrage notwendig sind. Da sowohl Begriffsdefinitionen als auch Wissenskonzepte in Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen Kontexten stehen, in denen sie wirkungsmächtig werden, ist zu betonen, dass im Folgenden der Fokus auf der deutschen Musik- und Theaterpädagogik liegt, die im Bereich der Improvisationsvermittlung allerdings viele Bezüge zu nordamerikanischen, afro-amerikanischen, kanadischen und englischen Kontexten enthält.³³

1.2.1 Improvisation

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Improvisieren unterschiedlich konnotiert. Es gibt unter anderem die Konnotation der planlosen, undurchdachten und provisorischen Notlösung in Situationen, die uns überraschen, überfordern oder von uns falsch eingeschätzt worden sind.³⁴ Dabei wird der damit verbundene Verlust von Rationalität, Kontrolle, Qualität und Sicherheit als negativ empfunden. Gleichzeitig werden aber Leute, die sich von einer Notsituation in die

³³ Der nordamerikanische und afro-amerikanische Kontext ist durch den Fokus auf Jazz als repräsentativer Teilbereich für musikalische Improvisation bedingt, der kanadische und englische Kontext größtenteils aufgrund der Wahl von Improvisationstheater als Repräsentant für Improvisation im Theater.

³⁴ vgl. dazu beispielsweise die Worterklärung: „Etwas ohne Vorbereitung, aus dem Stegreif tun. Beispiele[:]
Eine Mahlzeit für unerwartete Gäste improvisieren. Vorgänge, bei denen man improvisieren muss.“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/improvisieren>, eingesehen am 9.10.2015)

nächste retten, teilweise auch dafür bewundert, sofern sie dabei erfolgreich operieren.³⁵ Ihnen werden dann Eigenschaften wie Kreativität, Intuition, Flexibilität, Spontaneität, Einfallsreichtum, Phantasie und ein Gespür dafür, in einer Situation das einzig Richtige zu tun, zugesprochen. Im allgemeinen Sprachgebrauch unserer Gesellschaft wird Improvisation bezogen auf das alltägliche Leben demnach häufig mit ungewöhnlichen Situationen, Persönlichkeiten und Fähigkeiten verbunden.

In Prämisse 5 wird dieser Konnotation mit dem dort formulierten kleinsten gemeinsamen Nenner von Improvisation ein grundlegend anderes Verständnis entgegengesetzt. Improvisieren ist demnach nicht außergewöhnlich, sondern passiert ununterbrochen in jeder Sekunde des Alltagslebens (vgl. Figueroa-Dreher 2012, S. 187; Bormann 2010, S. 12 f.; Kurt/Näumann 2008, S. 7). Dieses Verständnis spielt im allgemeinen Sprachgebrauch jedoch kaum eine Rolle.³⁶ Da die dortige Auffassung von Improvisation dem Verständnis von Improvisation in diesem Forschungsbeitrag entgegensteht, soll kurz am Beispiel der Sprache skizziert werden, was im Sinne von Prämisse 5 alltägliche Improvisation sein kann.

Die Sprache ist ein wesentliches Element unseres Alltags. Jedes Gespräch ist eine Improvisation im Bereich der verbalen und nonverbalen Kommunikation. Die Sätze, die wir dabei produzieren, bilden wir normalerweise im Augenblick des Sprechens. Wir sind so vertraut mit dieser Improvisationsform, dass wir sie oft als eine solche nicht mehr wahrnehmen beziehungsweise bezeichnen. Das Sprechen wird in vielen Aspekten mit dem musikalischen Improvisieren verglichen, wenn von Dialog, Kommunikation, eigenem Vokabular oder eigener Sprache und ähnlichem bezogen auf Musizieren gesprochen wird.³⁷ Auch nonverbal improvisieren wir in kommunikativen Situationen unter anderem mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und Positionierung im Raum oder zu den Kommunikationspartnern. Oft improvisieren wir, ohne uns der Vielfältigkeit an Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu sein, aber wir inszenieren uns und andere auch oft genug bewusst mit solchen Gestaltungsmitteln (vgl. Goffman 2010, S. 48). Weitet man diesen Gedanken auf jegliche kommunikative Situationen aus, so wird alles zu einem stetigen Agieren und Reagieren auf die Umwelt im Hier und Jetzt.

In der wissenschaftlichen Literatur zur Improvisation tauchen einige Begriffsannäherungen immer wieder auf (vgl. Kurt/Näumann 2008, S. 10-15). An ihnen lassen sich aufschlussreiche

³⁵ vgl. dazu beispielsweise die Worterklärung: „Das Improvisieren; Kunst des Improvisierens. Beispiel[:] Improvisation ist seine Stärke; ohne Vorbereitung, aus dem Stegreif Dargebotenes; Stegreifschöpfung, [musikalische] Stegreiferfindung und -darbietung. Beispiele: Seine Rede war eine geschickte Improvisation.“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Improvisation>, eingesehen am 9.10.2015)

³⁶ Allerdings wächst das Angebot an Lebensratgebern, die Improvisation im Alltag als Glücksstrategie anpreisen (vgl. Madson 2009; Rühle 2004).

³⁷ vgl. dazu auch die Kritik daran in Kopiez (2004)

Aspekte des diskursiven Feldes aufzeigen. So wird, wie vielerorts, auch in den Artikeln zu Improvisation im Grove Dictionary of Music and Musicians und MGG als etymologische Annäherung das Wort „improvisus“ als Ableitung vom Verb „providere“ (vorhersehen, Vorkehrungen treffen) angeführt, mit „unvorhersehbar“ übersetzt und als angeblich adäquater Einstieg in die Thematik gewählt (vgl. u. a. Frisius 1996; Kaul 2008, S. 133 f.; Kurt/Näumann 2008, S. 11; Nettle u. a. 2001, S. 94). Da „unvorhersehbar“ Unkontrollierbarkeit und Unsicherheit bedeuten kann, wird in der musikbezogenen Improvisationsvermittlung aus dieser Begriffsannäherung oft der Schluss gezogen, dass durch Unterweisung und Übung das Unvorhersehbare vorhersehbar und damit kontrollierbar zu machen ist (vgl. u. a. Baker 1990, S. 9-11; Coker 1989, S. 13-23; Liebman 1996, S. 116-118; Sikora 2003, S. 1-6). Mehr Kontrolle führt demzufolge beim Improvisieren zu mehr Qualität, Sicherheit, Freude und rationalem Handeln. Paradoxerweise wird also dem angeblich zentralen Charakteristikum der Improvisation entgegengearbeitet. Das verbreitete Üben von Skalen, Akkordverbindungen und Pattern für tonale Improvisation oder das Aneignen von ungewöhnlichen Spieltechniken in der freien Improvisation zeigen dies recht deutlich auf. Es drängt sich angesichts dessen die Frage auf, ob musikalische Improvisation nicht anders definiert werden müsste. Für Anfänger_innen ist sie möglicherweise unvorhersehbar. Je fortgeschrittener sie jedoch betrieben wird, desto vorhersehbarer wird sie offensichtlich gemacht.

Wenn „improvisus“ das Gegenteil von „providere“ (vorhersehen, Vorkehrungen treffen) ist (vgl. u. a. Kaul 2008, S. 133 f.), so scheint es bei Improvisation darum zu gehen, nichts vorzubereiten. Aber gerade die Improvisationsexperten der Musik treffen offensichtlich sehr intensive Vorbereitungen, wenn sie über Jahre hinweg täglich stundenlang das Improvisieren üben. Wenn solche Experten nach jahrelangem Training ihren sogenannten Personalstil gefunden haben (vgl. Liebman 1996, S. 118-121), an dem sie in ihrem Umfeld dann von Fachleuten erkannt werden, bedeutet das letztendlich, dass ihre Improvisationen einen hohen Wiedererkennungswert besitzen, sich somit stark ähneln und demnach in großen Teilen vorhersehbar geworden sind. Es geht hier nicht darum, der Improvisation das Unvorhersehbare abzusprechen. Es soll lediglich aufgezeigt werden, dass sich ein Diskurs über Improvisation entwickelt hat, der mit dem immer wieder gewählten etymologischen Verweis auf das Wort „improvisus“ seltsamerweise ein Wissenskonzept über Improvisation aufrecht zu erhalten scheint, das mit der Tätigkeit an sich offensichtlich nicht übereinstimmt.³⁸

³⁸ Es ist meines Wissens in Zusammenhang mit der Etymologie des Wortes Improvisation noch nicht thematisiert worden, warum es eine Ableitung des Verbs *videre* und nicht des Verbs *audire* ist. Ohne in Wortspielereien ableiten zu wollen: Improvisation scheint zumindest von etymologischer Seite aus gesehen nichts musikspezifisches zu sein. Die lateinische Übersetzung des Wortes improvisieren lautet „*ex tempore agere*“ (<http://de.>

Eine ergänzende etymologische Herleitung bezieht sich auf das italienische Wort „improvviso“ (Meyer 2008, S. 37; Lösel 2013, S. 38; Kaul 2008, S. 133), das „unvermutet“ bedeutet und aus der Comedia dell'Arte³⁹ stammend ins Deutsche übernommen worden ist (vgl. Kluge 1999, S. 397). Auch hier driften Diskurs und Tätigkeit auseinander. Wenn man sich vor Augen führt, dass im Jazz, als einer repräsentativen Form der improvisierten Musik, seit mehr als 80 Jahren immer über dieselben Songs amerikanischer Musicals improvisiert wird, ist es nur schwer vorstellbar, dass in diesem Zusammenhang noch etwas Unvermutetes passieren kann. Gerne wird auch ein historischer Bezug zum Wort Stegreif im Rückgriff auf das Wörterbuch der Brüder Grimm hergestellt, das im 19. Jahrhundert die schon im Zusammenhang mit dem aktuellen Sprachgebrauch aufgezeigte Ambivalenz von unvorbereitet und unüberlegt bis vortrefflich und bewundernswert umfasst (vgl. Kurt/Näumann 2008, S. 12 f.).

Ein Zitat, auf das in der musikpädagogischen Literatur viel Bezug genommen wird, um in ersten Ansätzen zu klären, was Improvisation ist, stammt von dem Gitarristen Derek Bailey:

„Improvisation ist ständig im Fluss, niemals stabil und festgeschrieben; sie entzieht sich exakter Beschreibung und Analyse, sie ist von Hause aus unakademisch. Mehr noch: Jeder Versuch, Improvisation zu beschreiben, stellt in gewisser Weise eine Verfälschung dar, denn der Wesenskern spontaner Improvisation läuft dieser Absicht zuwider und steht im Gegensatz zum Gedanken der Dokumentation.“ (Bailey 1987, S. 7)

Die Kluft zwischen Oralität und Literalität, die hier thematisiert wird, ist spätestens seit 1971 aufgrund von Sidrans Forschungen zu einem zentralen Aspekt geworden, wenn es darum geht, Improvisation zu definieren (vgl. Sidran 1993, S. 21-46). Auf der einen Seite steht die europäische Schriftkultur, zu der unter anderem die Wissenschaften und die komponierte Musik gehören, auf der anderen Seite steht die afro-amerikanische Kultur mit ihrer oralen Tradition und improvisierten Musik. Schaut man sich jedoch einzelne Aspekte des Zitats genauer an, so lässt sich diese Dichotomie nicht so einfach aufrecht erhalten.

Wenn Improvisation niemals festgeschrieben sein soll, so sind die Kompositionen der Neuen Musik, die Improvisation und Notenschrift oder grafische Notation miteinander verknüpfen, keine improvisierte Musik.⁴⁰ Auch der Jazz wäre dann aus dem Kreis der improvisierten Musik auszuschließen, wenn man sich der Argumentation von Erwe anschließt, der zu dem überzeugenden Schluss kommt, dass der zentrale Kern des Jazz nicht die Improvisation ist, son-

pons.com/% C3%BCbersetzung/deutsch-latein/improvisieren, eingesehen am 13.10.2015), was Wort für Wort „aus der Zeit handeln“ und im übertragenen Sinn mit „im Moment handeln“ übersetzt werden kann. Dies kommt wiederum dem kleinsten gemeinsamen Nenner von Prämisse 5 sehr nahe.

³⁹ Die Comedia dell'Arte ist das italienische Stegreiftheater des 16. bis 18. Jahrhunderts.

⁴⁰ wie beispielsweise Werke von John Cage, Anestis Logothetis, Earle Brown, Roman Haubenstock-Ramati

dern Komposition, Arrangement und Verschriftlichung (vgl. Erwe 2004, S. 166-170). Dass Improvisation „von Hause aus unakademisch“ ist, gilt ohne Zweifel für die Anfänge des Jazz, doch lässt sich diese Aussage aufgrund der Jazz-Studiengänge an deutschen Hochschulen heutzutage nicht mehr aufrecht erhalten. Dies gilt ebenso für die Improvisation in der Neuen Musik oder für die Freie Improvisation.

Aufgrund unzähliger Tonträgerveröffentlichungen, Radio-, Fernseh- und Filmproduktionen mit improvisierter Musik ist auch nicht nachvollziehbar, dass Improvisation „im Gegensatz zum Gedanken der Dokumentation“ stehen soll. Sie macht eher uneingeschränkt Gebrauch davon. So besteht beispielsweise ein anerkanntes Konzept der Improvisationsvermittlung darin, sich Aufnahmen von Improvisationen intensiv mehrfach anzuhören, zu transkribieren, Ton für Ton beziehungsweise Nuance für Nuance auswendig zu lernen und nachzuspielen (vgl. Liebman 1996, S. 115-117). Die Grenze zwischen Oralität und Literalität ist also in Bezug auf Improvisation nicht so leicht zu ziehen. Deshalb wird auch darüber nachgedacht, ob Oralität für Improvisation überhaupt so relevant ist, wie es lange Zeit behauptet worden ist (vgl. Prouty 2006, S. 330 f.). Es wäre also aufschlussreich zu klären, wie es zu der Aussage von Bailey gekommen ist und wie beziehungsweise warum sie zu einem vielfach zitierten Wissensbaustein im Diskurs über musikalische Improvisation geworden ist.

Die Dichotomie zwischen Oralität und Literalität bezieht sich auch auf die Abgrenzung von Improvisation zur Komposition, worin ein weiterer vielfach aufzufindender Einstieg besteht, Improvisation zu erklären (vgl. u.a. Kurt/Näumann 2008, S. 14; Fähndrich 1994, S. 82). Die Zeitebene wird dann zum wesentlichen Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Begriffen. Improvisieren findet demnach in Echtzeit statt. Aktionen und Entscheidungen können also nicht mehr rückgängig gemacht werden. Ergibt sich eine herausfordernde Situation, kann nicht beliebig lange darüber nachgedacht werden, bis die optimale Lösung gefunden worden ist. Ebenso wenig kann der Entstehungsprozess unterbrochen werden, um Stunden, Tage oder Jahre später daran weiterzuarbeiten, bis irgendwann ein anderer das Ergebnis vorträgt, denn schließlich besteht Improvisieren daraus, dass Komponieren und Interpretieren zeitgleich stattfinden.

Solche Darstellungen leuchten zunächst ein. Allerdings scheint der letzte Gedanke nicht wirklich mit einer strengen Dichotomie zwischen Improvisation und Komposition vereinbar zu sein. Wenn Improvisieren mit den Begriffen „Interpretieren“ und „Komponieren“ beschrieben werden kann, dann wird es mindestens einen gemeinsamen Nenner geben, der alle drei Tätigkeiten vereint. Dieser gemeinsame Nenner von Improvisation und Komposition ist unter anderem als generative Performanz bezeichnet worden (vgl. Ahlers 2011, S. 37 f.; A. C. Leh-

mann 2005, S. 913 f.). Lehmann zeigt unter Einbezug zahlreicher Studien und theoretischer Ansätze auf, warum und wie sich Komposition und Improvisation gleichen. Das Hauptargument besteht im Wesentlichen darin, dass beide Tätigkeiten musikalische Strukturen hervorbringen und sich dabei nur in einem einzigen Punkt unterscheiden, nämlich dem oben erläuterten Zeitaspekt, sodass dieser Aspekt angesichts der großen Überschneidungen in allen anderen Bereichen als relativ unbedeutend angesehen werden kann (vgl. A. C. Lehmann 2005, S. 947 f.). Demnach scheint es angebracht zu sein, nach den Gründen für diskursive Praktiken zu fragen, welche die Dichotomie von Komposition und Improvisation aufrecht erhalten.

Um den Gedankengang von vorhin abzuschließen, ist noch zu erläutern, ob die generative Performanz auch für die Interpretation geltend gemacht werden kann und somit der gemeinsame Nenner von Improvisation, Komposition und Interpretation sichergestellt werden kann. Wendet man sich der Interpretation grafischer Notation zu, so hat man es mit Kompositionen zu tun, deren Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten zu ihren wesentlichen Aspekten gehören.⁴¹ Werden solche Werke von einem Ensemble interpretiert, gehört es zum Interpretieren unmittelbar dazu, die unterschiedlichen Interpretationsauffassungen innerhalb des Ensembles zu diskutieren. Die Interpretation wird also zu einer Tätigkeit, die, von einer Kompositionsvorlage ausgehend, musikalische Strukturen hervorbringt. Sie wird somit zur generativen Performanz. Weitert man diesen Ansatz auf eine Fuge von Johann Sebastian Bach aus, sind die Spielräume der generativen Performanz für die Interpretation deutlich kleiner geworden, aber Platz für unterschiedliche Interpretationen desselben Werkes ist nach wie vor vorhanden, was sich auf jegliche Interpretation jeglicher Komposition übertragen lässt. Die Interpretation hat mit der Improvisation gemeinsam, dass sie in Echtzeit abläuft. Insofern unterliegen beide Tätigkeiten auf dieser Ebene denselben Faktoren. Berücksichtigt man außerdem noch, dass auch eine Improvisation über einen Jazz-Standard beispielsweise als Interpretation bezeichnet wird, wird die Nähe zu beiden Tätigkeiten noch offensichtlicher: Beide können vorbereitet sein, im Moment entstehen und als Zusammenspiel von beidem passieren. Dies kann ebenso für das Komponieren geltend gemacht werden, besonders dann, wenn es mit Bezug zum Kreativitätsmodell von Wallas mit Begriffen wie „Inkubation“ und „Illumination“ erklärt wird (vgl. Hemming 2009, S. 71).

Wie aufgezeigt worden ist, gestalten sich Annäherungen an den Begriff „Improvisation“ als problematisch, da die dabei vorgenommenen Grenzziehungen relativ einfach zu dekonstruieren sind, sodass darauf keine wissenschaftliche Untersuchung aufgebaut werden kann. Der Begriff der generativen Performanz erscheint aber auch unbrauchbar für eine präzise Be-

⁴¹ vgl. dazu Anestis Logothetis' Begrifflichkeit der Polymorphie in Logothetis (1998), S. 43

griffsdefinition zu sein, weil er auf Improvisation, Interpretation und Komposition anwendbar ist, sich also zu einer Eingrenzung des Forschungsfeldes nicht eignet. Weitere und wesentlich umfangreichere Sammlungen von Definitionen, die ebenso überprüft werden könnten, gibt es genügend (vgl. u. a. Kaul 2008, S. 133-139; Eckhardt 1995, S. 171-182; Meyer 2008, S. 25-36). Jegliche Definitionsversuche halten einer kritischen Sichtweise nicht stand und können daher lediglich als Bestandteil von diskursiven Praktiken aufgefasst werden, die in der Diskursanalyse genauer zu untersuchen sind. Anscheinend ist Bailey darin zuzustimmen, dass jeder Versuch, Improvisation zu beschreiben, ihr nicht gerecht werde (vgl. Bailey 1987, S. 7). Vor allem hat sich aber in ersten Ansätzen gezeigt: Wenn die Definitionsversuche als diskursive Praktiken aufgefasst werden, stellen sich deren Unzulänglichkeiten als produktiv heraus, denn so kann aus dem vielfältigen Wuchern des Diskurses über Improvisation Nutzen für das Forschungsinteresse gezogen werden, indem analysiert wird, welche Aussagen beziehungsweise Wissenskonzepte auffälligen Unstimmigkeiten im Diskurs zugrunde liegen (vgl. Bublitz u. a. 1999, S. 13 f.).

Nachdem sich der diskurstheoretische Ansatz in ersten Ansätzen als eine praktikable Lösung für die Definitionsproblematik des Begriffs „Improvisation“ erwiesen hat, wird sich nun einer weiteren zentralen Problematik für das Arbeitsvorhaben zugewandt. Es stellt sich die Frage, auf welcher theoretischen Basis Improvisationen und ihre Vermittlung in Theater und Musik verglichen werden können. Dies führt zu den in der wissenschaftlichen Literatur auffindbaren Perspektiven auf Improvisation und ihre Vermittlung, die auf ihre Eignung für den angestrebten Forschungsprozess zu überprüfen sind.

Eine ausgearbeitete wissenschaftliche Theorie der Improvisation ist meines Wissens bisher nicht entwickelt worden, was auf die marginale Position der Improvisation im Interessensgefüge der Wissenschaften hindeutet sowie auf die Wirkmächtigkeit des diskursiven Wissensbausteins hinweist, Improvisation versperre sich akademischer Zugänge.⁴² Stattdessen werden üblicherweise vorhandene Theorieansätze auf Improvisation übertragen. Eine naheliegende Möglichkeit scheint darin zu bestehen, die Kreativitätsforschung miteinzubeziehen. Sie beschäftigt sich mit vielen Aspekten, die im Zusammenhang mit Improvisation genannt werden, wie der Intuition, dem Erfinden, der Phantasie, dem Einfallsreichtum oder Geistesblitzen. Die Ansätze der Kreativitätsforschung sind auf Musik und Musikpädagogik übertragen und kritisch untersucht worden (vgl. Ahlers 2011, Bullerjahn 2003, Deliège/Wiggins 2006; Kleinen 2003, A. C. Lehmann 2005, Lothwesen 2014). Aus allen Beiträgen wird ersichtlich, wie schwierig es ist, Modelle der Kreativitätsforschung auf Improvisation anzuwenden, weil die

⁴² vgl. S. 29

Kreativitätsforschung so viele Widersprüchlichkeiten enthält und mit problematischen Vorannahmen, die oft in Berufung auf Weisberg als Mythen der Kreativität bezeichnet werden, durchsetzt ist (vgl. Weisberg 1989).

Forschungsansätze der Gruppenkreativität (vgl. Burow 2000; Gagel 2010; Sawyer 2007a, 2003a) ergeben für die künstlerische Praxis Sinn, aber aufgrund der zentralen Stellung des Einzelunterrichts in der Instrumentalmusik nicht für die Vermittlung. Dasselbe gilt für den Ansatz, Improvisation systemtheoretisch zu erklären (vgl. Lösel 2013; Gagel 2010). Die Flow-Forschung liegt ebenso nahe, da sie das Agieren im Moment und den Alltagsbezug im Fokus hat (vgl. Burzik 2009; Csikszentmihalyi 2003; Sawyer 2006a). Sie ist aber von Hause aus Glücksforschung, was als Vergleichsgrundlage im Zusammenhang mit Improvisationsvermittlung zu weit vom zu untersuchenden Gegenstand entfernt ist. Häufig wird auch das Spielen als Grundlage der Improvisation und ihrer Vermittlung herausgestellt (vgl. Mahlert 1997; Schwabe 2008, 1992; Wiedemann 2010). Auch wenn dort improvisatorische Aspekte zu finden sind, ist in den diversen Ansätzen der Spieltheorien (vgl. Diekmann 2010) keine adäquate Vergleichsgrundlage gefunden worden.

Als eine weitere Möglichkeit ist die musikspezifische neurologische Forschung zu Improvisation hinzugezogen worden (vgl. Altenmüller 2006; Braun/Limb 2008; Engel/Keller 2011). Sie enthält aber wie die gesamte Hirnforschung in Bezug auf Musikpädagogik zu viele ungelöste Problematiken (vgl. Hartogh 2005), unter anderem die, dass sie bisher nicht auf Gruppen übertragen worden ist und somit nur unzureichend zu den Vermittlungsformen der Theaterpädagogik passt. Auch die musikspezifische Kommunikationsforschung (vgl. Grossman 1991; Jöns-Anders 2003; Juslin 1997) ist als Möglichkeit in Betracht gezogen worden, da in den diskursiven Praktiken über Improvisation diese Thematik immer wieder auftaucht. Allerdings sind die Kommunikationsformen in Theater und Musik sehr unterschiedlich, da im Theater eine verbale Kommunikationsebene viel Raum einnimmt und in der Musik nicht oder nur marginal. Zudem wird die verbale Kommunikation im Theater in eine fiktionale Handlung eingebettet und als Scheinwirklichkeit inszeniert, was innerhalb der musikalischen Improvisation nur in den Randbereichen der Opern-, Musical- und Performance-Improvisation zu finden ist. Solche Improvisationen finden auf der Bühne zudem fast ausschließlich in Improvisationstheater-Shows statt. Sie sind also der Theaterimprovisation zuzurechnen. In der Musikpädagogik finden sie nur in Grenzbereichen zur Theaterpädagogik Verwendung, beispielsweise innerhalb der szenischen Interpretation (vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2013, S. 47-49).

Das improvisierende Agieren außerhalb von Kognition, Rationalität und Bewusstsein im Rückgriff auf entweder antrainierte motorische Automatismen (vgl. A. C. Lehmann 2005, S.

933 f.) oder auf die Prinzipien des Nichthandelns beziehungsweise Zurücktretens des Subjekts (vgl. Kurt 2011, S. 70 f.; Bormann 2010, S. 13 f.), ist als weiterer recht verbreiteter Ansatzpunkt hinzugezogen worden. Einerseits sind Ansätze der europäischen Philosophie zu Bewusst- und Unbewusstsein vorhanden,⁴³ andererseits gibt es im Diskurs in Musik und Theater einen Diskursstrang, der sich mit solchen Phänomenen unter Einbezug fernöstlicher Heilslehren befasst (vgl. Nachmanovitch 2008; Werner 1996). Beides sind wiederum interessante Ansätze für die Diskursanalyse, wenn ergründet werden soll, inwiefern und warum einerseits das Verhältnis von Rationalität und Improvisation und andererseits die Auffassung von Improvisation als Mysterium in den Diskursen präsent ist. Eine theoretische Vergleichsgrundlage hat sich daraus aber nicht entwickeln lassen.

Den Vergleich auf der Basis von Handlungs- oder Tätigkeitstheorien zu führen (vgl. Figueroa-Dreher 2008a, 2008b), ist ebenfalls verworfen worden, weil dieser theoretische Ansatz Methoden der Beobachtung und Ethnografie nahelegt (vgl. Flick 2014, S. 281-302), hier aber eine Diskursanalyse angestrebt wird, mit der nicht improvisatorische Handlungen an sich beobachtet und analysiert werden sollen, sondern diskursive Praktiken. Auch der Gedanke, die Improvisation selbst, die als Methode der empirischen Sozialforschung (vgl. Kurt 2012, 2011, 2010) und als künstlerisch-wissenschaftliche Methode (vgl. Gagel/Schwabe 2015) zu etablieren versucht wird, als Grundlage für den Vergleich zu verwenden, ergibt für das Forschungsvorhaben keinen Sinn, denn auf diese Weise kann die in der Methodologie der Komparatistik geforderte Distanz beziehungsweise Außensicht auf den Vergleichsgegenstand nicht gewährleistet werden.⁴⁴ Trotzdem kann auch hier ein neuer Ansatzpunkt für die Diskursanalyse gewonnen werden, denn wer dem Zitat von Bailey auf Seite 29 zustimmt, dürfte davon ausgehen, dass das folgende Zitat Grundzüge improvisatorischen Handelns und nicht wissenschaftlichen Forschens beschreibt:

„Etwas tun, ohne genau zu wissen, was man tut – damit eröffnet man sich die Chance, in dem, was man getan hat, etwas zu entdecken, was man vorher nicht wusste.“ (Bourdieu 1992, S. 38)

Zumindest deutet die Thematisierung von intuitiven Anteilen in Forschungsprozessen sowie der Ungewissheit beim Betreten unerforschten Terrains darauf hin, dass auch in einigen Wissenschaftsbereichen das Agieren aus dem Moment heraus im Hier und Jetzt im Zusammenspiel mit dem Reagieren auf eine kontingente Umwelt eine Rolle zu spielen scheint.⁴⁵ Der allgemeine Sprachgebrauch ist jedoch weit davon entfernt, dies aufzugreifen. Dort hat sich

⁴³ vgl. Metzinger (1996)

⁴⁴ vgl. dazu Kapitel 2.1 in Teil I

⁴⁵ vgl. Prämisse 5 (S. 23)

das Wissenskonzept etabliert, Improvisation und Wissenschaft seien unvereinbare Gegensätze. Auch hier wäre die Frage, warum das so ist, für das anliegende Forschungsvorhaben interessant.

Neben komparativer Fachliteratur zum Vergleich von Improvisation in Musik und Theater, auf die im Theorieteil noch genauer eingegangen wird,⁴⁶ ist auch wissenschaftliche Literatur zur Improvisation außerhalb von Theater und Musik nach Ansatzmöglichkeiten für Vergleiche durchsucht worden – allerdings ohne Erfolg. Als Beispiel ist Fachliteratur zur Improvisation in Literatur (vgl. Borgards 2009, 2007), Architektur (vgl. Dell 2011), Sport (vgl. Gallwey 1974), Wirtschaft (vgl. Berg u. a. 2002) und Kulturwissenschaft (vgl. Bormann/Brandstetter/Matzke 2010; Kurt/Näumann 2008) zu nennen. Schließlich hat sich der in der Theaterwissenschaft entwickelte Ansatz der Performativität (vgl. Fischer-Lichte 2011, 2004) als sinnvolle theoretische Grundlage des Vergleichs erwiesen, denn im Gegensatz zu den meisten anderen Ansätzen ist er dezidiert interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 28 f.) und gewinnt deutschlandweit im Diskurs der improvisierenden Musik- und Theaterszene (vgl. Gaggel 2013; Gerein 2004, S. 74; Lösel 2013, S. 157-159), der musikpädagogischen (vgl. Krause-Benz 2016, 2014a, 2010) und der allgemeinpädagogischen Fachliteratur (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Zirfas 2004) immer mehr an Akzeptanz.

Da sich die Musikpädagogik momentan sowieso schon dem theoretischen Ansatz der Performativität zuwendet, ist davon auszugehen, dass sich dies auf den Bereich der Improvisationsvermittlung ausweiten lässt. Unter Berufung auf das Konzept der Liminalität, die als ein Aspekt der Performativität im Theorieteil noch genauer erläutert wird,⁴⁷ lässt sich auch begründen, warum keine klare Definition von Improvisation präsentiert wird, wie es eigentlich zu erwarten ist: Anstelle der Frage, wie sich Improvisation definieren lässt, wird sich der Frage zugewandt, welchen Nutzen die Musikpädagogik davon hat, Grenzen zwischen Improvisation, Komposition und Interpretation zu definieren. Dabei wird im Folgenden die Ansicht vertreten, dass sich mehr Nutzen für die Improvisationsvermittlung ergibt, wenn die Liminalität dieser Begriffsfelder in der Weise akzeptiert wird, wie sie oben aufgezeigt worden ist.⁴⁸ Als Konsequenz dieses Ansatzes bleibt Prämisse 5 als eine vorläufige und noch unzureichende Definition zunächst einmal der Ausgangspunkt für die weiteren Ausführungen.

⁴⁶ vgl. Kapitel 2.1 in Teil I

⁴⁷ vgl. Kapitel 2.2.6 in Teil I

⁴⁸ vgl. S. 29 f.

1.2.2 Improvisation im Theater

Aus dem Forschungsanlass und der zentralen Fragestellung ist ersichtlich, dass ein melioristischer Vergleich angestrebt wird. In den beiden folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, welche Eingrenzungen für den Bereich Theater, das *primum comparationis* des melioristischen Vergleichs, und für die Musik, das *secundum comparationis*, sinnvoll erscheinen, um aus dem Vergleich Impulse für die Musikpädagogik ableiten zu können.

In theatralen Zusammenhängen wird auf vielfältige Weise vor Publikum improvisiert. In Comedy- oder Kabarett-Shows, in eher abstrakt gehaltenen Performances, als Wiederbelebung der *Commedia dell'Arte*, im Playback-Theater, beim Theatersport, in TV-Serien (Schillerstraße) oder – seit 2015 sogar preisgekrönt – im deutschen Kinofilm.⁴⁹ In Formen wie dem Theater der Unterdrückten (vgl. Boal 1982), dem Bibliodrama (vgl. Martin 2011) dem Psychodrama (vgl. Moreno 2001) oder der szenischen Interpretation (vgl. Scheller 1998) wird in pädagogischen oder therapeutischen Zusammenhängen theatral improvisiert. Auch im sogenannten Sprechtheater⁵⁰ nimmt das improvisierende Einstudieren von Szenen einen beträchtlichen Anteil der Probenzeit in Anspruch, weshalb jedes Schauspielstudium in Deutschland in seiner Grundausbildung das Fach Improvisation enthält.

Die in der Musik vorhandene Trennung in nicht-improvisierende und improvisierende Teilbereiche ist im Theater kaum vorstellbar. Es ist grundlegend für das Theaterspielen, ein und denselben Satz in den unterschiedlichsten Nuancen schauspielerisch präsentieren zu können, sein Rollenspiel flexibel auf die Aktionen der anderen Mitspielenden bei jeder Aufführung neu abzustimmen oder im Sinne des Grundsatzes „the show must go on“ in einer Aufführung vor Publikum unvorhersehbare Ereignisse so zu integrieren, als gehörten sie zur Inszenierung und wären fest eingeplant. Demzufolge ist der Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ im Sprechtheater kaum anzutreffen. Die Textvorlage eines Schauspiels zu interpretieren, bedeutet üblicherweise nicht, das Stück möglichst originalgetreu, historisch korrekt oder den Vorstellungen des Urhebers gemäß zu interpretieren, wie es in vielen Bereichen der Musik nach wie vor praktiziert wird. Die Inszenierung ist im Theater viel weiter weg von der schriftlichen Vorlage als die Interpretation in der Musik. Streichen, Umstellen, Umdeuten oder Verändern von Textpassagen ist normal. Ein Stück von Shakespeare beispielsweise möglichst originalgetreu wiederzugeben, ist im Theater etwas für absolute Spezialisten. In den meisten Fällen be-

⁴⁹ Der Film „Victoria“ erhielt als bester Film sechs Lolas beim Deutschen Filmpreis 2015. Er enthält nur eine Echtzeiteinstellung und alle Szenen sind in dieser Echtzeit improvisiert worden (vgl. <http://www.zeit.de/kultur/2015-06/verleihung-deutscher-filmpreis-lola>, eingesehen am 14.11.2015)

⁵⁰ Mit Sprechtheater ist das „normale“ Theater gemeint, in dem Werke der Weltliteratur auf städtischen Bühnen inszeniert werden.

steht die Regie- und Schauspielleistung vielmehr darin, Stücke so darzubieten, wie das Werk noch nie zuvor in Szene gesetzt worden ist.

In dieser improvisationsaffinen Theaterlandschaft gibt es ein Segment, das sich ausschließlich auf Improvisation spezialisiert hat, nämlich das Improvisationstheater im Sinne von Johnstone, Spolin und Close, zu dem sich in Deutschland eine untereinander gut vernetzte Szene herausgebildet hat.⁵¹ Das deutsche Improvisationstheater kennt vor allem die Spielformen Theatersport, Show, Maestro, Gorilla und als Sammelbezeichnung die sogenannten Langformen, deren Klassiker Triater und Harold sind, wobei aber ständig neue Langformen kreiert werden.⁵² Das Improvisationstheater ist als noch recht junge Theaterform in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts unter anderem aus dem Gedanken heraus entstanden, Theaterübungen für Schauspieler_innen nicht nur im gemeinsamen Schauspieltraining, sondern auch vor Publikum als Aufführungen zu präsentieren, was bis heute in allen Spielformen bis auf die Langformen weiterhin praktiziert wird. Somit verbinden sich in dieser Improvisationsform künstlerische und pädagogische Elemente auf einzigartige Weise in der deutschen Theaterlandschaft, weshalb sich hier die ertragreichsten Ansatzpunkte für den angestrebten interdisziplinären Vergleich von Improvisationsvermittlungskonzepten abzeichnen.

Die deutsche Improvisationstheater-Szene hatte vor ungefähr vierzig Jahren mit dem Ensemble „Springmaus“ ihre Initialzündung.⁵³ Die bis heute andauernde Expansion dieser Szene ist in den letzten Jahren unter anderem durch die TV-Serie „Schillerstraße“⁵⁴ und die 1. Theatersport-Weltmeisterschaft, die parallel zur Fußballweltmeisterschaft 2006 in Deutschland durchgeführt worden ist, deutlich verstärkt worden. Die Workshop- und Festivalszene in Deutschland ist sprunghaft angestiegen, die ersten theaterwissenschaftlichen Dissertationen über Improvisationstheater sind verfasst worden (vgl. Meyer 2008; Lösel 2013), Elemente des Improvisationstheaters werden in Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen aufgenommen (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009, S. 6 f.), Ensembles aus Kanada, dem „Ursprungsland“, sind seit einigen Jahren weltweit auf Tournee⁵⁵ und das Goethe-Institut

⁵¹ Keith Johnstone, Viola Spolin und Del Close haben durch ihr künstlerisches und pädagogisches Lebenswerk die globale Improvisationstheater-Szene sehr stark geprägt (vgl. Close/Halpern/Johnson 2006; Johnstone 2011; Spolin 2002).

⁵² Im Theatersport treten zwei Mannschaften gegeneinander an, um sich im Spielen der besten Szenen zu über treffen. Eine Show besteht aus aneinander gereihten Theaterspielen. Im Maestro und Gorilla treten nicht Gruppen sondern einzelne Schauspieler_innen gegeneinander an, um sich im Improvisieren von Szenen zu messen. Alle diese Spielformate bestehen revueartig aus kleinen Szenen ohne Zusammenhalt, während die Langformen viele Szenen zu abendfüllenden Geschichten zusammenfügen. Im Triater werden drei Geschichten parallel zueinander erzählt. Im Harold wird eine nicht vorher festgelegte Anzahl von Geschichten ineinander verschränkt.

⁵³ vgl. <http://www.springmaus.com/> (eingesehen am 10.11.2015)

⁵⁴ Serienstart: 3. September 2004

⁵⁵ vgl. <http://www.unexpectedproductions.org/>; <http://crumbscomedy.blogspot.de/>; <http://rapidfiretheatre.com/> (alle eingesehen am 18.11.2015)

vermittelt deutsche Improvisationstheatergruppen zur Repräsentation deutscher Kultur ins Ausland.⁵⁶

Im Vergleich zur institutionalisierten Theater- und Musikwelt trägt die deutsche Improvisationstheater-Szene jedoch nach wie vor noch deutliche Anzeichen einer Subkultur. Auch die Improvisationstheaterpädagogik ist längst nicht so etabliert wie die Pädagogik der improvisierten Musik. Es gibt keine weltweiten oder nationalen Organisationen und Verbände, keine regelmäßigen internationalen, nationalen oder wissenschaftlichen Tagungen, keinen Improvisationstheaterstudiengang an deutschen Hochschulen und somit auch keine staatlich geprüften Künstler_innen und Pädagog_innen auf diesem Gebiet wie auch keine Professor_innen. Das Schulfach, in dem teilweise viel theatral improvisiert wird, darf nicht Theater genannt werden, sondern heißt Darstellendes Spiel (vgl. Roth-Lange 2014, S. 69; Hoppe 2011, S. 150-160), die Improvisationstheater-Festivals werden von den Ensembles in Eigenregie organisiert, staatliche Subventionen sind eher die Ausnahme und wenn die Topstars der Welt, die oft aus Kanada kommen, auf Tournee in Deutschland sind, spielen sie auch schon mal vor deutlich weniger als hundert Zuschauer_innen, weil die Spielorte für Improvisationstheater in Deutschland üblicherweise recht klein sind. Auf institutionellem Terrain ist Improvisationstheater in Deutschland also kaum präsent.

Im Bereich Theaterwissenschaft gibt es zwar Beiträge zu den Improvisationsformen der *Commedia dell'Arte* (vgl. Duchartre 1966; Mehnert 2003), aber Improvisationstheater spielt nur in Ausnahmefällen mit Masken, festgelegten Rollen oder vorgegebenen Handlungssträngen mittelalterlicher Tradition. Von den wenigen und über viele Disziplinen verteilten Bezügen zu Improvisationstheater heben sich in der internationalen Forschung zu Improvisationstheater die Beiträge von Sawyer als zentral und einflussreich ab (vgl. u. a. Sawyer 2006a, 2003a, 2003b, 1996).⁵⁷

Im Zentrum der Rezeption in Deutschland stehen fünf grundlegende Bücher, die alle von Schauspielerinnen und Schauspielern verfasst worden sind, welche hauptberuflich auf der Bühne und in der freien Szene agieren (vgl. Close/Halpern/Johnson 2006; Dixon 2000; Johnstone 2011, 2000; Spolin 2001). Spolin und Close gehören zur Chicagoer Improvisationsschule, während Johnstone die britisch-kanadische Improvisationsschule initiiert hat. Diese beiden Schulen gelten als die Keimzellen des internationalen Improvisationstheaters und prägen bis

⁵⁶ vgl. <http://www.fastfood-theater.de/story/> (eingesehen am 10.11.2015)

⁵⁷ Keith Sawyer ist Professor für Pädagogik an der University of North Carolina und hat als Jazz-Pianist Improvisationstheater-Ensembles begleitet. Er hat unter anderem aufbauend auf den Büchern von Johnstone und Spolin zu Kreativität geforscht.

heute die deutsche Szene (vgl. Lösel 2013, S. 52). Die Bücher werden größtenteils von Improvisationsschauspieler_innen rezipiert, um sich künstlerisch weiterzuentwickeln.

Anstatt den Fokus auf wissenschaftliche Standards zu legen, werden in diesen Büchern künstlerische und teilweise auch pädagogische Praxiserfahrungen verschriftlicht und reflektiert. Der Beitrag von Close, Halpern und Johnson ist aufgrund der darin enthaltenen Merksätze nach jedem Kapitel noch am ehesten als Lehrbuch erkennbar. Die anderen Bücher bestehen aus mehr oder weniger strukturierten autobiografischen oder meinungskundgebenden Passagen. In diesen Ratgebern wird weder erörtert noch diskutiert. Vielmehr wird die eigene Sichtweise als die einzig richtige vertreten, indem aufgezeigt wird, aus welchen Erfahrungen welche Rückschlüsse gezogen worden sind. Es geht im Gegensatz zu den im letzten Kapitel vorgestellten Erklärungsansätzen für Improvisation nicht vorrangig darum, in sich geschlossene Theorien oder Konzepte vorzulegen. Anstelle von Systematik steht das Konglomerat im Vordergrund. Stoffsammlungen werden mit Ratschlägen kombiniert, die dazu einladen, sich aus diesem Ideenangebot das auszusuchen, was der Leserschaft für improvisierendes Handeln hilfreich erscheint. Zugespitzt formuliert wird hier in einem improvisierenden Sprachgestus über Improvisation geschrieben und Improvisation gelehrt, womit Baileys Zitat nochmals widerlegt wäre.⁵⁸ Eine Unvereinbarkeit von Improvisation und Dokumentation ist hier nicht zu bemerken, da sich ein wesentliches Spezifikum des Lerngegenstands Improvisation, das Driften in chaotischen Systemen (vgl. Stroh 1996, S. 116-120), auf das Lehren und somit auch auf die Texte überträgt.⁵⁹

Somit wird in diesen Büchern eine unauflösbare Verschränkung von künstlerischer und pädagogischer Praxis erkennbar. Für die weiteren Untersuchungen ist entscheidend, dass beides im Improvisationstheaterdiskurs nicht voneinander getrennt wird, sondern gerade in solcher Ratgeberliteratur eng ineinander verwoben ist. Vor allem deswegen wird in diesem Forschungsbeitrag Improvisation im Theater auf Improvisationstheater begrenzt. Die in Deutschland kursierenden „How to improvise“-Bücher (vgl. Lösel 2013, S. 103) des Improvisationstheaters sind dadurch für die Vermittlung von Improvisation im Theater repräsentativ und bilden die theaterspezifische Grundgesamtheit der vergleichenden Diskursanalyse, wobei nicht nur von den oben angegebenen fünf Beiträgen ausgegangen wird, sondern von der Gesamtheit der in letzter Zeit rasch anwachsenden Ratgeberliteratur, zu der auch schon seit einiger Zeit Beiträge zur Vermittlung von Improvisationstheater in allgemeinbildenden Schulen gehören (vgl. Nunn 1999).

⁵⁸ vgl. S. 29

⁵⁹ Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass alle genannten Autor_innen ihre Bücher nach Anleitungen von zahlreichen Workshops verfasst haben.

Es wird dabei von einer Wechselwirkung dieser Literatur mit den weltweiten Ausprägungen einer „grass-root theory of discursive action“ (Sawyer 2003b, S. 91) beziehungsweise „Ethnotheorie des Improvisationstheaters“ (Lösel 2013, S. 103) ausgegangen, welche die hegemonialen Wissenskonzepte des Improvisationstheaters umfasst. In den „How to improvise“-Büchern können alte und neue Ideen unter anderem widergespiegelt, verbreitet, verstärkt oder abgemindert werden, die in der globalen Improvisationstheater-Community zirkulieren. Für den deutschsprachigen Bereich sollen in der Diskursanalyse die Regelmäßigkeit dieser Aussagensysteme, das darin enthaltene Sagbare und Nichtsagbare, das Innen und Außen der Denkweisen und damit die Tiefenstrukturen dieser diskursiven Praktiken erforscht werden.

Um das *primum comparationis* weiter einzugrenzen, ist es sinnvoll, kurz aufzuzeigen, was dort üblicherweise im Vergleich zu anderen Theaterformen kaum eine Rolle spielt. Auf Bühnenbild, Vorhang, Regie, Textvorlagen beziehungsweise das Einstudieren von Texten und Szenen wird verzichtet. Das Einbeziehen von Requisiten, Verkleidung, Schminken und Beleuchtung wird auf ein Minimum reduziert. Musik wird gegebenenfalls live improvisiert. Jegliche Stilistiken des Sprech-, Tanz-, Performance- und Musiktheaters oder der Pantomime können zwar eingebunden werden, sie werden aber üblicherweise im Stile des Comedy-Theaters ironisierend nachgeahmt. Zeichen-, Literatur-, Dramen- oder Theatertheorien sind in die Arbeit von Improvisationstheatergruppen kaum eingebunden. All diese Aspekte werden in den Vergleich also nicht einbezogen, weil sie nicht im Fokus von Improvisationstheater und seiner Vermittlung liegen.

Aus welchen zentralen Aspekten Improvisationstheater besteht, ist teilweise schon, bezogen auf den Forschungsanlass, aufgezeigt worden⁶⁰ und wird im Theorieteil auf der theoretischen Grundlage der Performativität noch ausführlich erläutert.⁶¹ Für die Eingrenzung des *primum comparationis* sind vorerst folgende Charakteristika ausreichend: die Gruppe, die Theaterspiele, die Lust am Scheitern, die Interaktion mit dem Publikum, das Improvisieren ohne schriftliche Vorlage, das Storytelling, die häufigen Brechungen des Als-ob-Spiels und die Alltagsnähe. Diese Aspekte sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

Vieles von dem, was dem Publikum auf der Bühne des Improvisationstheaters geboten wird, ist aus dem Alltagsleben bekannt. Die Sprache ist ein vertrautes Improvisationsfeld, Selbstinszenierungen des Alltagsrollenspiels werden im Sinne Goffmans wiedererkannt wie auch die Eigenheiten menschlicher nonverbaler Kommunikation und vieles mehr. Ergänzend dazu entspricht das zentrale Element des Storytellings – also das aus Film und Fernsehen bekannte

⁶⁰ vgl. Kapitel 1 der Einleitung

⁶¹ vgl. Kapitel 2.2.2 in Teil I

szenische Erzählen von Geschichten – den Erwartungen eines „normalen“ Publikums an theatrale Aufführungen. Das Improvisationstheater ist so gesehen konventionell, populär und dem Mainstream verpflichtet. Es wird aus diesem Blickwinkel heraus auch von Improvisationstheaterspieler_innen selbst als „Volkstheater“ (Lösel 2006, S. 27) verstanden. Außerdem bezieht es das Publikum in das Geschichtenerzählen mit ein, denn die Vorgaben für die Szenen werden vom Publikum in Form von Begriffen eingeholt, auf deren Grundlage eine narrative Handlung auf der Bühne entwickelt wird.⁶² Aufgrund dieser Vorgaben, die aus dem Moment heraus vom Publikum abgefragt werden, kommt das Improvisationstheater ganz ohne schriftliche Vorgaben aus.

Vermutlich aufgrund dieser starken Publikumsnähe akzeptieren die Zuschauer zahlreiche abstrahierende Elemente des Improvisationstheaters, wie das fehlende Bühnenbild, die Abwesenheit von Requisiten, einen großen Anteil an pantomimischen Darstellungen, die vorher erklärten unterschiedlichen Spielstrukturen (games), die ständig die szenische Handlung unterbrechen, wie beispielsweise das Einfrieren der Szene auf Zuruf oder das Heraustreten aus dem Rollenspiel, was ein wenig an den V-Effekt bei Brecht erinnert, wenn der Protagonist beispielsweise das Publikum in letzter Sekunde, kurz bevor er dem herrschsüchtigen Tyrannen im Duell den tödlichen Stich zufügt, fragt: „Soll ich oder soll ich nicht?“.

Dass die Gruppe sowohl für die Bühnenpraxis als auch für das Lernen und Trainieren zentral ist, kann als weiterer Beleg für die schon angesprochene Verschränkung von künstlerischer und pädagogischer Praxis angesehen werden, denn im Improvisationstheater wird vorrangig anhand von Theaterspielen gelernt, die nicht alleine, sondern nur mit anderen zusammen gespielt werden können.⁶³ Diese Gruppenspiele, die auch auf der Bühne in unterschiedlichen Show-Formaten präsentiert werden, trainieren im Wesentlichen den Umgang mit der Unvorhersagbarkeit und die Zusammenarbeit innerhalb von Gruppenprozessen. Deshalb ist eine Gruppe, die wöchentlich trainiert und über einen langen Zeitraum zusammenarbeitet, die zentrale Lern- und Auftrittsform.⁶⁴ Solche Gruppen werden selten von einem Coach betreut, vielmehr ist jede Woche ein anderes Mitglied der Gruppe für die Leitung des Trainings verantwortlich, sofern das Training überhaupt geplant und angeleitet wird und nicht einfach Warm-ups oder Games gespielt werden, auf die sich aus dem Moment heraus geeinigt wird.

⁶² vgl. zum literaturtheoretischen Widerspruch einer narrativen Handlung eines Schauspiels die Erklärungen zum Begriff „narrativ“ im Improvisationstheater auf S. 11

⁶³ vgl. die Spielesammlungen in Vlcek (2006) und Andersen (1996) wie auch unter <http://improwiki.com/de/wikis> (eingesehen am 20.11.2015)

⁶⁴ Soloauftritte werden in der deutschen Improvisationstheaterszene als Anzeichen für übersteigerten Egoismus beziehungsweise Narzissmus angesehen. Es gibt deutschlandweit meines Wissens keine regelmäßig gespielten Soloformate sondern lediglich vereinzelte Soloauftritte.

In der Gruppe regelmäßig zu trainieren, bedeutet aber nicht nur mit sondern auch vor anderen zu agieren, Rückmeldungen zu bekommen und zu geben, gemeinsam gespielte Strukturen zu reflektieren, das Prinzip „the show must go on“ zu trainieren und die Entwicklung der Gruppenmitglieder im Vergleich zur eigenen verfolgen zu können. Das gemeinsame Scheitern beziehungsweise die Lust am Scheitern wird mit anderen zusammen trainiert. Es gibt extra dafür die sogenannten Ratespiele, die darauf ausgelegt sind, dem Publikum möglichst viele Irrtümer und Missverständnisse auf der Bühne zu präsentieren. Von allen Beteiligten weiß nur einer die Publikumsvorgaben nicht und muss durch szenisches Zusammenspiel aus seiner Rolle heraus in Zusammenarbeit mit den anderen herausfinden, was die Vorgaben für die Szene gewesen sind. Das Scheitern kann in diesen Spielen künstlich inszeniert werden oder auch ein wirkliches Scheitern sein, die Spiele funktionieren auf beide Weisen und sorgen jeweils für Komik und Applaus.

Die Gruppe wird als so entscheidend eingeschätzt, dass sich der Begriff „Groupmind“ im Improvisationstheater durchgesetzt hat,⁶⁵ was Sawyer auch als „group creativity“ (Sawyer 2006b, S. 148) oder „group flow“ (Sawyer 2007a, S. 43) bezeichnet. Der Grundgedanke besteht dabei in dem bekannten Spruch „vier Augen sehen mehr als zwei“. Arbeitet eine Gruppe gut zusammen, hat sie mehr Wahrnehmungs- und Aufnahmekapazität, Erinnerungsvermögen, Wissenskompetenzen, Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungskraft als ein Mensch allein. Wenn Gruppenmitglieder sich jedoch gegenseitig blockieren, kann die Gruppe noch nicht einmal die Leistungsfähigkeit einzelner Mitglieder erreichen. Eine grundlegende Handlungsmaxime des Improvisationstheaters lautet daher: „The best way to look good is to make your fellow players look good.“ (Close/Halpern/Johnson 2006, S. 43).

1.2.3 Improvisation in der Musik

Nachdem als *primum comparationis* für den melioristischen Vergleich die in Deutschland rezipierte Ratgeberliteratur des Improvisationstheater bestimmt worden ist, wird nun dargelegt, wie ein dazu passendes Segment der musikalischen Improvisationsvermittlung als *secundum comparationis* bestimmt werden kann.

Mit der Konzentration auf das komponierte und zu interpretierende Werk ist das Prozedere, musikalische Ideen zunächst zu verschriftlichen und danach erst aufführen zu lassen, zu einem wesentlichen kulturellen Erbe europäischer Musiktradition erklärt worden. Bedingt durch dieses Verfahren hat das Musizieren nach Noten das improvisierende Musizieren in Europa

⁶⁵ Dabei wird sich auf McDougall (1920) bezogen, wobei McDougall das, was im Improvisationstheater Groupmind genannt wird, eigentlich als „The Group Spirit“ bezeichnet (vgl. McDougall 1920, S. 62-87).

immer mehr verdrängt. Dennoch wird, weltweit betrachtet, der größte Anteil erklingender Musik improvisiert, weshalb auch schon vom „Sonderfall Abendland“ (Rösing 2002a, S. 74) geschrieben worden ist. Ein vergleichsweise überschaubares Segment komponierter Musik gilt als so künstlerisch wertvoll, dass es nach dem Aufstieg des Bürgertums in Europa verknüpft mit Bildung, Konzerthäusern, Musikhochschulen und staatlicher Förderung bis heute sehr stark in den Vordergrund gerückt wird.

Die Frage, ob diese Entwicklung mit Qualität zusammenhängt, wie es von den Befürwortern dieser Musik bisweilen dargestellt wird, oder nicht, wäre ein interessanter Ansatz für eine Diskursanalyse, da aus Foucaultscher Sicht weniger die komponierte Musik an sich, sondern vielmehr wirkungsmächtige diskursive Praktiken dazu geführt haben werden, diese Bevorzugung komponierter europäischer Musik mit einem Qualitätsanspruch zu verknüpfen. Eine solche Diskursanalyse wäre allerdings aufgrund der weitläufigen Datenlage eine Aufgabe für ein Forschungsteam, sofern auf umfangreiche Ressourcen zurückgegriffen werden könnte. Deshalb ist dieser Diskursanalyseansatz hier nicht weiter verfolgt worden. Stattdessen ist in diesem Zusammenhang aber für die weiteren Untersuchungen wichtig, dass viele der in dieser Arbeit verwendeten musikalischen Fachbegriffe mit diskursiven Macht-Wissensstrategien verbunden sind, wie beispielsweise „europäische Kunstmusik“, „Ernste Musik“, „Unterhaltungsmusik“, „Atonalität“ oder „Populäre Musik“ mit großem P. Solche diskursiven Strategien prägen die musikalische Fachsprache so sehr, dass an einigen Stellen exemplarisch darauf hingewiesen werden wird. Die meisten Begriffe, die sich in der Fachsprache etabliert haben, werden aber kommentarlos in dieser Arbeit übernommen, auch wenn sie problematische Konnotationen enthalten. Alternativ dazu wären sehr viele neue Begriffe einzuführen, was die Lesbarkeit der Arbeit stark beeinträchtigt hätte, sodass davon Abstand genommen worden ist.

Obwohl die improvisierte Musik ein sehr viel weiteres Feld als das improvisierte Theater umfasst, ist auch hier das gesellschaftliche Ansehen im Vergleich zur bürgerlichen Musik⁶⁶ ähnlich gering wie das des Improvisationstheaters im Vergleich zum Sprechtheater. Im Gegensatz zum Improvisationstheater gibt es allerdings in Bezug auf musikalische Improvisation und ihre Vermittlung Studiengänge, Professor_innen, Zeitschriften, Radiosender, Konzertmitschnitte und Dokumentationen in Rundfunk und Fernsehen, improvisierende Rundfunk-

⁶⁶ Die Bezeichnung „bürgerliche Musik“ wird in Anlehnung an das bürgerliches Schauspiel gewählt. Es ist schwierig, einen besseren Begriff zu finden. Der oft dafür benutzte Begriff „europäische Kunstmusik“ ist zu abwertend anderer Musik gegenüber, der Begriff „Klassik“ zu undifferenziert, und von „Ernster Musik“ zu sprechen, ist beides zugleich. Mit bürgerlicher Musik ist in dieser Arbeit die europäische, tonale Musiktradition gemeint, die an Bach, Haydn, Mozart und Beethoven anknüpft und spätestens mit der Klanglichkeit von Schönbergs Dodekaphonie nicht mehr kongruent ist.

Ensembles (Big Bands) mit Beamtenbesoldung, zahlreiche regionale und nationale Organisationen, internationale Verbände, hochdotierte Künstler_innen, die in den großen Konzertsälen der Welt auftreten, und nicht zuletzt viel mehr wissenschaftliche Literatur. Die improvisierte Musik ist also in Deutschland deutlich etablierter als das improvisierte Theater und zugleich in staatlichen Institutionen um ein Vielfaches weniger etabliert als die bürgerliche Musik.

Um aus diesem Feld ein Segment auszuwählen, das der für das Theater getroffenen Auswahl in möglichst vielen Aspekten entspricht, wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Improvisationsformen in der deutschen Musikpädagogik im Vordergrund stehen. Geht man von den unterschiedlichen Ausbildungsgängen aus, teilt sich in Deutschland die Musikpädagogik in mehrere Bereiche auf, von denen sich auf die Bereiche der Instrumental- und Gesangspädagogik und der Lehrer_innenausbildung für allgemeinbildende Schulen konzentriert wird. Dort wird oft Bezug auf Beiträge zur europäischen improvisierten Musik vor dem 19. Jahrhundert genommen (vgl. Bresgen 2004), zu außereuropäischen musikalischen Improvisationstraditionen (vgl. Ferand 1938) und zu der davon üblicherweise abgesonderten afro-amerikanischen Tradition (vgl. Bailey 1987; Sidran 1993; Wilson 1999), aus der die sogenannte Populäre Musik⁶⁷ hervorgegangen ist. Schließlich nimmt die Improvisation der Neuen Musik noch beträchtlichen Raum ein (vgl. Friedemann 1973; Meyer-Denkman 1998), die mittlerweile viele Überschneidungspunkte mit dem Free Jazz beziehungsweise der freien Improvisation hat.⁶⁸

In diesen Beiträgen werden größtenteils aus einer sehr deutlichen Diskursposition heraus Aspekte vorgestellt, welche die Autor_innen an der jeweiligen Musik faszinieren. Das geschieht teilweise unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards (vgl. Berliner 1994; Dauer 1993; Monson 1996), wird aber wie auch im Improvisationstheater größtenteils als unwissenschaftliche Reflexion künstlerischer oder pädagogischer Praxis betrieben: Auf der Grundlage eigener musikalischer Tätigkeit und ausgiebigen Fachwissens, worunter sowohl Belesenheit als auch Konzert- und Szeneerfahrung verstanden wird, werden sowohl Gedankengebäude über Improvisation an sich konstruiert (vgl. Dell 2002) als auch Lebensphilosophien aus der Improvisation abgeleitet (vgl. Crook 1999; Liebman 1996; Nachmanovitch 2008).

An improvisationsdidaktischen Beiträgen gibt es in der musikpädagogischen Literatur in den letzten Jahren eine kaum noch überschaubare Anzahl an Neuerscheinungen, wie Improvisati-

⁶⁷ Unter Populärer Musik verstehe ich im folgenden Musik afro-amerikanischer Prägung vom den Anfängen des Jazz bis zu aktuellen Stilikonturen der sogenannten Popmusik, die eng mit Jugendkulturen verbunden sind. So, wie die Neue Musik nicht mehr neu und die Klassische Musik nicht klassisch ist, besteht das Spezifische an der Populären Musik ebenso wenig darin, dass sie populär ist (vgl. Heuger 1998). Der Begriff ist als Folge diskursiver Strategien anzusehen, die aufgrund von Abgrenzungsproblematiken und Machtverhältnissen innerhalb der deutschen Musikwissenschaft, -pädagogik, -wirtschaft und Konzertszene wirksam geworden sind.

⁶⁸ vgl. dazu u. a. die von Walter Fähndrich herausgegebene Reihe „Improvisation“. Winterthur: Amadeus 1992-2003

on erlernt oder vermittelt werden kann. Prägend für diese Beiträge sind je nach Musikrichtung nach wie vor Veröffentlichungen von Busch (1996), Coker (1987), Friedemann (1973), Liebman (1996), Meyer-Denkman (1998), Schwabe (1992) und Wiedemann (1988), wobei keine davon wissenschaftlich fundiert ist. Spätestens mit der Dissertation „Improvisation in der Musikdidaktik“ (Eckhardt 1995) beginnt die wissenschaftliche Literatur zu Improvisationsvermittlung immer mehr an Bedeutung zu gewinnen. Die Dominanz unwissenschaftlicher Beiträge zur Improvisationsdidaktik in instrumentalpädagogischen Zusammenhängen wird in der Musikpädagogik immer mehr thematisiert und kritisiert (vgl. Doerne 2010; Eckhardt 2000, 2005; Gagel 2010). Es werden Beiträge zur Improvisation im Zusammenhang mit allgemein bildenden Schulen veröffentlicht, die Wissenschaft und Praxis miteinander verbinden (vgl. Green 2008, 2002; Nimczik/Rüdiger 1997a, 1997b; Terhag/Kaul 2013; Terhag 2004). Auch in der Instrumentaldidaktik ändert sich die Auffassung von Improvisation (vgl. Mahler 2009; Mantel 2001). Sie wird somit im Zusammenhang mit der Vermittlung bürgerlicher Musik immer mehr als ein bisher zu wenig beachteter Bestandteil des Unterrichts gesehen.

In der wissenschaftlichen Literatur der Musikpädagogik wird oft auf andere Wissenschaftsdisziplinen zurückgegriffen, wenn Improvisation thematisiert wird. Aktuelle Tendenzen bestehen in dem Bezug auf die Systemtheorien Bertalanffys und Vesters (vgl. Doerne 2010, S. 9595-98), die Affektlogik Ciompis (vgl. Gagel 2010, S. 34-39), die Différance Derridas (vgl. Kaul 2008, S. 129-133) und die Performativität (vgl. Gagel 2013, 53-56). Empirische Untersuchungen zu Improvisation sind bisher noch nicht so präsent, aber erste Ansätze sind vorhanden (vgl. Ahlers 2011; Monson 1996; Sawyer 1992; Seidl 2016).

Zum angestrebten Vergleich zwischen Improvisation in Musik und Theater ist in der wissenschaftlichen Literatur kaum etwas zu finden. Es gibt Ansätze aus der Musikpädagogik, die in eine ähnliche Richtung weisen (vgl. Ahlers 2011; Meyer-Denkman 2004; Saßmannshaus 1999) und einige interdisziplinäre Vergleiche von Improvisationsformen, in welche die musikalische Improvisation mit einbezogen worden ist (vgl. Bormann/Brandstetter/Matzke 2010; Dell 2011, 2002; Figueroa-Dreher 2010, 2008b; Kahl/Witte 2009; Kurt/Näumann 2008; Meyer 2008; Schaal 2012). Meyer hat als einziger davon in seiner Dissertation ein Kapitel zum Vergleich von Improvisation in Musik und Theater verfasst, allerdings mit umgekehrter Perspektive. Sein Ziel besteht unter anderem darin, mittels musikalischer Improvisation ohne Berücksichtigung pädagogischer Perspektiven Erkenntnisse für das Improvisationstheater zu gewinnen (vgl. Meyer 2008, S. 287-333).

Außerhalb der Musikpädagogik hat sich Sawyer mit einigen Fragen, die auch im Folgenden zu berücksichtigen sein werden, aus der Perspektive der Pädagogik, Soziologie und Psycho-

logie beschäftigt. Er versucht unter anderem aus Gruppenprozessen, die in Jazz-Ensembles und Improvisationstheatergruppen auf der Bühne stattfinden, Strategien für erfolgreiches Handeln in anderen Zusammenhängen abzuleiten, wie zum Beispiel Management, Produktvermarktung, innovative Unternehmensstrategien oder Problemlösungsverfahren in Arbeitsgruppen (vgl. Sawyer 2007a, 2003a, 1997, 1996). Sein Erkenntnisinteresse besteht darin, aufzuzeigen, was die Menschheit von Gruppenimprovisationen in Musik und Theater lernen kann.

Weil in der Fachliteratur keine einschlägigen Anhaltspunkte dafür zu finden sind, welcher Bereich der Musikpädagogik sich für den Vergleich am besten eignet, wird das *primum comparationis* als Grundlage mit seinen im letzten Kapitel herausgearbeiteten Schwerpunkten dafür herangezogen. Da ein Vergleich nur dann Sinn ergibt, wenn es zwischen den zu vergleichenden Bereichen Kongruenzen und Differenzen gibt, lohnt er sich also nicht, wenn beide Bereiche zu kongruent sind. Deshalb werden musikalische Improvisationsformen ausgegrenzt, die szenische Darstellungen beinhalten, wie zum Beispiel Verfahren der szenischen Interpretation, improvisiertes Musiktheater, Tanz, Oper, Musicals oder Performances in der Tradition der Neuen Musik. Sie haben schon Impulse aus dem Theater übernommen beziehungsweise vom Theater gelernt, sodass die diskursiven Praktiken Vermischungen und damit für die Analyse ungünstige Interferenzen enthalten.

Wenn es jedoch zu wenige Kongruenzen gibt, werden im Rückgriff auf das altbekannte Sprichwort Äpfel mit Birnen verglichen. Da sich das *primum comparationis* auf in Deutschland rezipierte Ratgeberliteratur beschränkt, soll dies auch für das *secundum comparationis* gelten. Entscheidend wird sein, wo die interessantesten und ergiebigsten Vergleichsaspekte zu erwarten sind.

Geht man von dem „Volkstheater“-Charakter beziehungsweise von der Alltagsnähe aus, die für das *primum comparationis* aufgezeigt worden ist, kann das Vergleichsfeld auf Populäre Musik eingegrenzt werden. Die konventionelle Erwartungshaltung, die im Improvisationstheater durch das Storytelling eingelöst wird, lässt sich in Musik mit eingängigen Grooves, Harmonien und Melodien verbinden. Ein solches Improvisieren ohne schriftliche Vorlage entspricht der Oralität der afro-amerikanischen Tradition aber auch der Tradition europäischer Volksmusik. Damit sind schon einige Bereiche der improvisierten Musik ausschließbar, wie Neue Musik, Musik außereuropäischer Kulturen, freie Improvisation, der Free Jazz und historische Improvisationsformen der Alten Musik.

Da das Improvisationstheater sich ansatzweise als anerkannte Kunstform zu etablieren versucht und mittlerweile die Nähe zu den Wissenschaften und der akademischen Ausbildung

sucht,⁶⁹ können auch große Teile der europäischen Volksmusik und Sparten der afro-amerikanischen Tradition ausgeschlossen werden, die sich nicht darum bemühen wie beispielsweise die Volksmusik-, Blues-, oder Country-Szene. Es bietet sich eher der Vergleich zu tonalem Jazz, Rock oder aktueller Popmusik an, die sich mittlerweile in Deutschland unter anderem in Studiengängen, in Forschungsinstituten (Jazzinstitut Darmstadt) und -verbänden (ASPM) und in nationalen Interessenverbänden (UDJ, etc.) etabliert haben. Zudem spielt die Band dort eine wichtige Rolle. Die Gruppe scheint also wie beim Improvisationstheater ein zentrales Element zu sein. Das wöchentliche Trainieren, die Theaterspiele, die Lust am Scheitern und das Als-ob-Spiel wären dann die Differenzen.

Die Publikumsnähe und Interaktion mit dem Publikum spricht für die Rock- und Popmusik und gegen den Jazz: Mitsingen, Mitklatschen, Tanzen, Jubeln, Konversation mit dem Publikum, die Bühnen-Show und nicht zuletzt Chatten, Twittern und Posten sind interaktivere Vorgänge zwischen Publikum und Künstler_innen als im Konzertsaal stumm zu sitzen und an rituell festgelegten Stellen zu klatschen oder im Jazz-Club während des Vortrags seinen Rotwein zu bestellen, etwas zu lesen oder sich zu unterhalten, wofür das Bass-Solo bekanntlich die beste Gelegenheit ist. Für den Jazz spricht, dass er im Interdiskurs für den repräsentativsten Bereich der improvisierten Musik in der Populären Musik gehalten wird. In der Rock- und Popmusik ist wiederum das Musizieren ohne Notenvorlage immer noch weit verbreitet, während es im Jazz kaum noch praktiziert wird beziehungsweise immer mehr abnimmt.⁷⁰

In der Ratgeberliteratur des Jazz wird das Agieren und Reagieren aus dem Moment heraus sehr betont, während in Rock und Pop Schwerpunkte auf Sound, Feeling, Komposition und Arrangement gesetzt werden. Die aktuelle Popmusik besteht aus größtenteils bekannten Songs, der Jazz jedoch aus einem Fundus von in Amerika sehr bekannten aber in Deutschland eher unbekannten Songs. Die Lieder der Rock- und Popmusik enthalten festgelegte Texte und somit Sprache. Wenn beim Theater mit Sprache improvisiert wird, in dem zu vergleichenden Musikbereich aber hingegen festgelegte Texte verwendet werden, ist eine Vergleichbarkeit nicht gegeben. Es müsste also im Musikbereich entweder mit Sprache improvisiert werden, wie beispielsweise beim Freestyle-Rap, oder sie müsste ausgegrenzt werden und es müsste sich auf Instrumentalimprovisationen beschränkt werden, weshalb sich der Jazz wiederum gut eignen könnte.

⁶⁹ War die Improvisationstheaterszene vor 40 Jahren noch von Laienschauspieler_innen geprägt, so finden sich in den aktuellen Ensembles mittlerweile immer mehr staatlich geprüfte Schauspieler_innen. Weiterhin sind erste Dissertationen über Improvisationstheater verfasst worden (vgl. Meyer 2008; Lösel 2013), und es gibt einige amerikanische, wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Improvisationstheater (vgl. Frost/Yarrow 2007; Salinsky/Frances-White 2008; Sawyer 2007a, 2003b, 1996).

⁷⁰ Das gilt nicht für den Free Jazz, der aber auf S. 46 schon ausgeschlossen worden ist.

Die ausschlaggebenden Argumente für die Auswahl der Jazz-Ratgeberliteratur als *secundum comparationis* bestehen darin, dass der Jazz im allgemeinen Sprachgebrauch und im Musikpädagogikdiskurs als die repräsentativste Improvisationsform der Musik angesehen wird. Mit Jazz ist hierbei sein *Mainstream* gemeint, also die tonale und groovebezogene Gruppenimprovisation über komponierte Stücke mit Rhythmusgruppe und Solist_innen. Diese Improvisationsform enthält, wie aufgezeigt worden ist, viele Parallelen aber auch einige deutliche Unterschiede zum Improvisationstheater, sodass eine sinnvolle Vergleichsbasis zwischen diesen beiden repräsentativen Teilbereichen von Musik und Theater vorzuliegen scheint. Zudem ist die Ratgeberliteratur in beiden Vermittlungsformen in Deutschland von vergleichbarer medialer, formaler und inhaltlicher Ausprägung.

1.2.4 Interdisziplinärer Beitrag

Die Musikpädagogik ist mit anderen Wissenschaftsdisziplinen eng verflochten, beispielsweise mit der Psychologie, den Erziehungswissenschaften, der Philosophie und den Sozialwissenschaften (vgl. Schläbitz 2009, S. 8 f.). Daher scheint es leichter zu sein, die Interdisziplinarität der Musikpädagogik nachzuweisen, als sie von anderen Wissenschaften abzugrenzen (vgl. ebd., S. 7). Ähnlich sieht es in der Theaterpädagogik und den Theaterwissenschaften aus, wo der Begriff der Intermedialität (vgl. Balme 2014, S. 171 f.) sehr präsent ist. Aber auch die ausgewählten und zu vergleichenden Teilbereiche Jazz und Improvisationstheater sind ausgeprägte Grenzgänger. Eine ihrer Stärken besteht gerade darin, Anregungen aus anderen Genres beziehungsweise Kunstformen aufzugreifen und miteinander zu verbinden. Jazz und Improvisationstheater lassen sich nur schwer definieren und ihre Grenzen zu anderen Genres sind fließend. Es liegt also, von allen Seiten betrachtet, auf der Hand, diesen Forschungsbeitrag als interdisziplinär zu bezeichnen.

Er ist auch in dem Sinne interdisziplinär, dass Methoden der qualitativen Sozialforschung auf eine musikpädagogische Fragestellung angewendet werden. Der theoretische Hintergrund enthält mit der Performativität eine Theorie, die einen Anspruch auf fachwissenschaftlich übergreifende Gültigkeit erhebt (vgl. Fischer-Lichte 2001, S. 114). Mit der Diskurstheorie und -analyse ist ein theoretischer und methodischer Ansatz gewählt worden, der in diversen Wissenschaftsdisziplinen Verwendung findet (vgl. Diaz-Bone 2010a; Glasze/Mattisek 2009; Landwehr 2008; Sarasin 2009; Yildiz 2008). Zudem sieht sich der Forschungsbeitrag weder der Schul- noch der Instrumentalpädagogik allein verpflichtet, sondern geht davon aus, dass die Analyseergebnisse für beide Disziplinen ertragreich sein können.

Seine komparative Ausrichtung ist interdisziplinär angelegt, indem verschiedene fachpädagogische Ansätze zur Beantwortung der Fragestellung hinzugezogen werden. Damit soll untersucht werden, „mit Hilfe welcher Unterscheidung Beobachter beobachten und was sie damit sehen und was sie nicht sehen können“ (Luhmann 1990, S. 43) beziehungsweise was im jeweiligen Diskurs gesagt wird und ungesagt bleibt, um es im Sinne Foucaults zu formulieren. Der Vergleich wird also als Methode benutzt, um aus der eigenen diskursiven Verstrickung einen Schritt zurücktreten zu können. Die meisten komparativen Beiträge der Musikpädagogik und der Erziehungswissenschaften sind internationale Vergleichsstudien. Stattdessen besteht das Ziel dieses Ansatzes in einem melioristischen Vergleich zwischen Vermittlungsformen zweier Künste, aus denen, wie oben aufgezeigt, Segmente ausgewählt werden, die in einem sinnvollen Verhältnis kongruent und different zugleich sind. Es wird davon ausgegangen, dass die dabei zu Tage tretenden unterschiedlichen Perspektiven auf Improvisation und ihre Vermittlung zu neuen Impulsen in der Improvisationspädagogik führen können.

Es geht also nicht um einen synästhetischen Ansatz im Sinne der komparativen Intermedialitätsforschung, denn es ist nicht das Ziel, Überschneidungsgebiete oder Verbindungsmöglichkeiten von Musik und Theater zu erforschen. Es geht vielmehr darum, einen eigenen interdisziplinären Ansatz zu entwickeln, da eine komparative, interdisziplinäre und auf Diskursforschung aufbauende Untersuchung in der Musikpädagogik bisher meines Wissens noch nicht veröffentlicht worden ist.

1.2.5 Vermittlung

In der Musikpädagogik ist der Begriff „Improvisationsdidaktik“ geläufig. Wenn Eckhardt sich für den umfassenderen Begriff „Improvisationspädagogik“ ausspricht, muss er ihn bezeichnenderweise aufgrund seiner Ungewöhnlichkeit erst einmal definieren (vgl. Eckhardt 1996, S. 228). Durchgesetzt hat sich dieser Begriff aber nicht. Weil die Begrifflichkeit von Didaktik und Pädagogik in Bezug auf Improvisation ungeklärt zu sein scheint, wird im Titel der Begriff „Vermittlung“ verwendet. Doch dieser Begriff ist nicht frei von problematischen Zuschreibungen. Wird er einerseits beispielsweise bei der wissenschaftlichen Tagung „Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf“⁷¹ in Lüneburg am 13. und 14. Februar 2014 in sechs Vortragstiteln wie auch im Titel der Veröffentlichung dieser Vorträge verwendet (vgl. Ahlers 2015) und somit in diesem Umfeld offensichtlich als unproblematisch angesehen, so wird andererseits in Bezug auf die bürgerliche Musik eine kontroverse Diskus-

⁷¹ vgl. <http://iaspm-dach.net/2013/11/04/cfp-popmusik-vermittlung-leuphana-universitaet-lueneburg/> (eingesehen am 20.12.2013)

sion zu diesem Begriff geführt. Sie ist eng damit verbunden, dass spätestens mit dem Film „Rhythm is it!“ (Grube/Lansch 2004) die Konzertpädagogik, die auch Musikvermittlung genannt wird (vgl. Schneider/Stiller/Wimmer 2011; Stiller 2008; Wimmer 2010), in Deutschland viel Öffentlichkeitsinteresse erhalten hat. Im Kern der Diskussion geht es darum, ob das Wort Musikpädagogik durch das Wort Musikvermittlung abgelöst werden kann, welches Wort sich besser für das Lehren und Lernen von Musik eignet und welche Implikationen das Wort Vermittlung besitzt (vgl. Mahlert 2002, S. 42 f.; Nimczik 2005, S. 1; Pfeffer/Rolle/Vogt 2008; Rüdiger 2014, S. 10).

Lediglich der letzte Aspekt ist für die folgenden Ausführungen von Bedeutung. Unter Vermittlung kann verstanden werden, dass aktive Lehrende passiven Adressaten einen Lerngegenstand vermitteln. Der Prototyp dafür ist der Frontalunterricht, in dem die Perspektive der Lehrenden auf den Lerngegenstand den Unterricht dominiert. Es kann aber auch darunter verstanden werden, dass ein Lerngegenstand wie die Oper beispielsweise als so schwer vermittelbar angesehen wird, dass mit großem personellem und medialem Aufwand ein möglichst appetitanregender Event inszeniert wird, um dem Publikumsschwund in den Konzerthäusern entgegenzuwirken. In beiden Fällen liegt ein Vermittlungsverständnis zugrunde, das weder den kommunikativen Austausch mit den Lernenden sucht noch Möglichkeiten zu aktivem, kreativem und selbstbestimmtem Sich-Aneignen anbietet.

Im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen ergibt ein solches Verständnis von Vermittlung keinen Sinn. Es lässt sich weder mit den Prämissen noch mit den bisherigen Argumentationen zur Eingrenzung des Forschungsfeldes vereinbaren. Die Gruppenspiele des Improvisationstheaters fordern als grundlegendes Vermittlungskonzept geradezu zu kommunikativem, interaktivem, kreativem und selbstbestimmten Ausprobieren auf. Demnach liegt hier ein anderes Verständnis von Vermittlung zugrunde. Vermittlung soll eine Möglichkeit dafür eröffnen, „selbstgebaute Denkbarrikaden zu erkennen und in Frage zu stellen“ (Noltze 2014, S. 69). Für das Improvisationstheater hat Spolin folgende Auffassung von Vermittlung und Lernen geprägt:

„Wir lernen durch Erfahrung und Erleben. Niemand bringt einem anderen etwas bei. Das trifft sowohl für das Kind zu, das vom Strampeln über das Krabbeln zum Gehen kommt, als auch für den Wissenschaftler mit seinen Formeln. Wenn die Umgebung es erlaubt, kann jeder lernen, was er lernen will, und wenn das Individuum es erlaubt, wird es die Umgebung alles lehren, was sie zu lehren hat.“ (Spolin 2002, S. 17)

Ähnlich argumentieren auch Rüdiger und Mahlert. Sie sehen die Unmittelbarkeit als die optimale Lernsituation an, wenn die Musik „unvermittelt vermittelt“ (vgl. Mahlert 2002, S. 43;

Rüdiger 2006, S. 10). Da Improvisation in Musik und Theater eng mit autodidaktischem Lernen verbunden ist, stellt sich die Frage, ob es überhaupt Sinn ergeben kann, über Vermittlung von Improvisation zu forschen. Bei aller massiven Kritik an dem Begriff „Vermittlung“ muss Vogt letztendlich zugestehen, dass dieser Begriff das „Kernproblem“ (Vogt 2008, S. 7) von Unterricht eigentlich gut auf den Punkt bringt: Was schon gewusst wird, braucht nicht mehr vermittelt zu werden; wenn aber etwas noch nicht bekannt ist, stehen Lehrende immer zwischen dieser neuen Sache und den Lernenden, was Mahlert als die „Medialität des Lehrers“ (Mahlert 2011, S. 64) bezeichnet. Somit besteht die Aufgabe von Lehrenden darin, durch Lernangebote neue Erfahrungen und Erkenntnisse zu ermöglichen, die mit dem schon vorhandenen Können und Wissen vernetzt werden können. Dieses Vermitteln ist in Bezug auf Improvisation dann notwendig, wenn das Improvisieren selbst beziehungsweise bestimmte Aspekte davon als noch nicht bekanntes Lernfeld erschlossen werden. Das Vermitteln steht dabei immer in Wechselwirkung dazu, wie und warum sich etwas angeeignet wird. Auf diese Weise wird auch das obige Zitat von Spolin verstanden.

Für die angestrebte Diskursanalyse ist dabei hervorzuheben, dass der Begriff „Vermittlung“ unterschiedlich verstanden werden kann. Die Diskursanalyse beginnt zwar aus einer gewissen Diskursposition heraus, die aus dem Kodiermodell und den heuristischen Fragen ersichtlich wird,⁷² aber auch wenn die Auffassung von Vermittlung nach Spolin bevorzugt wird, ist in der Analyse unabhängig davon zu untersuchen, welche Wissenskonzepte im Diskurs zu diesem Begriff enthalten sind. Insofern ist hier lediglich dargestellt worden, wie eine Verwendung des Wortes sinnvoll erscheint, um die eigene Position im musikpädagogischen Diskurs in Bezug auf den Begriff „Vermittlung“ zu verdeutlichen.

1.3 Relevanz

Das Forschungsvorhaben lässt sich einerseits im Rückblick auf die bisherigen Darstellungen zu Anlass, Fragestellung und Eingrenzung des Forschungsfeldes auf seine Relevanz überprüfen und andererseits im Hinblick auf die noch folgende theoretische Rahmung und methodische Vorgehensweise.

In den zurückliegenden Darstellungen ist die Forschungslücke an einigen Stellen schon deutlich geworden. Zu der gewählten Fragestellung ist noch nichts veröffentlicht worden. Hier kann lediglich auf einige Ergebnisse von Sawyer und Mayer zurückgegriffen werden, was den Vergleich von Improvisation in Musik und Theater betrifft, sowie auf eine Forschungskonzeption von Ahlers zum Vergleich von Improvisationsweisen in Literatur, Kunst und Musik

⁷² vgl. Kapitel 3.2.3.2 und 3.2.3.3 in Teil I

(vgl. Ahlers 2011). Vielmehr zeichnet sich die Literatur zur Improvisationsvermittlung in Musik und Theater in großen Anteilen dadurch aus, dass sich anstelle von wissenschaftlichen Ansätzen Improvisationsschulen gegenüberstehen, die für ihre Art zu improvisieren und Improvisation zu vermitteln werben und andere Ansätze oft als Konkurrenz und nicht als Alternative betrachten. Es gibt in dieser Literatur offensichtlich wenig Interesse an einem Perspektivwechsel.

Dabei scheint es aufgrund der immer unübersichtlicher werdenden Anzahl von Veröffentlichungen, der damit verbundenen Begriffsunschärfe (vgl. Eckhardt 1996) und der teilweise diametral entgegengesetzten Ansätze ratsam, einen Schritt zurückzutreten, um aus der Distanz auf die Vermittlung improvisierter Musik zu blicken. Der angestrebte interdisziplinäre Vergleich ist aus diesem Grund gewählt worden. Er ermöglicht, sich von den Diskurspositionen zu lösen, die meiner Ansicht nach nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch in einigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu Improvisation erkennbar sind: die Begeisterung für das Improvisieren und eine damit verbundene entweder offensichtliche oder als Subtext enthaltene Parteinahme in einem Kampf der Improvisation um mehr gesellschaftliche und institutionelle Anerkennung beziehungsweise Förderung. Aufzuzeigen, dass sich solche und andere Diskursstränge kontraproduktiv auf die Vermittlung von musikalischer Improvisation auswirken können und ausgewirkt haben, ist ein mögliches Ziel dieser Untersuchungen.

Die Relevanz solcher Forschungen erweist sich auch darin, dass der Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ sich besonders kontraproduktiv auf solche Bereiche der Musikpädagogik auswirkt, in denen mit Hilfe von Improvisation ohne musikalische Vorkenntnisse ein erster Einstieg in die Musik ermöglicht werden soll (vgl. Rüdiger 2006; Schneider/Stiller/Wimmer 2002; Stiller 2008) beziehungsweise musikalische Grundkompetenzen erworben werden sollen (vgl. Bähr 2001; Tappert-Süberkrüb 2000). Improvisation wird daneben in vielen anderen musikpädagogischen Handlungsfeldern angewendet: von der Kindertagesstätte über die Schule, die Musikschule und Hochschule bis hin zur Arbeit mit Erwachsenen (bis ins hohe Alter) oder auch in der musikbezogenen Inklusion, der sozialen Arbeit oder in der Konzertpädagogik. Mit der Betonung der Gruppe als Lernform und dem dargelegten Verständnis des Begriffs „Vermittlung“ hat das daraus ausgewählte Forschungsfeld Bezüge zu einschlägigen Themen der Musikpädagogik aufzuweisen wie heterogene Lerngruppen, Binnendifferenzierung, kommunikatives, situatives, erfahrungsbezogenes, handlungs- und schülerorientiertes sowie selbstgesteuertes Lernen (vgl. Jank 2007; Kraemer/Rüdiger 2005; Nimczik/Rüdiger 1997a). Der schon angedeutete Gedanke der Liminalität ermöglicht einen pädagogischen Ansatz, mit dem sich vermeintliche Gegensätze wie Populäre und bürgerliche Musik, tonale und

atonale Improvisation, begrenzende und entgrenzende Verfahren (vgl. Eckhardt 2000, S. 183) sowie Schul- und Instrumentaldidaktik verbinden lassen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf:

- *Konsequenzen für die Improvisation*

Im Fokus stehen folgende Perspektivwechsel: Gruppe statt Individuum, Spieltrieb statt Intellekt, Driften statt Kontrolle, Aufmerksamkeit für den Moment anstatt Reproduktion antrainierter Patterns, Kommunikation anstatt Isolation und – bezogen auf das Publikum – Interaktion anstatt Rezeption.

- *Konsequenzen für die Improvisationsvermittlung*

Im Fokus stehen folgende Perspektivwechsel: Gruppenunterricht als sinnvolle Unterrichtsform und nicht als notwendiges Übel, Unterrichten im Spannungsfeld von Planung und Driften, Flexibilität anstelle von starren Konzepten, weg vom Anleiten hin zum selbstverantwortlichen Voranschreiten, Offenheit für anstatt Verschlossenheit gegenüber fächerverbindendem und somit interdisziplinärem Lernen sowie Vielfalt der Inhalte, Methoden und Lernwege statt den einen (richtigen) Lernweg aufzuzeigen.

Dies sind größtenteils noch keine neuen Impulse für die Musikpädagogik, wie es in der Fragestellung formuliert worden ist, sondern eher Verstärkungen von Impulsen, die mal mehr mal weniger vom Mainstream der tonart- und groovebezogenen Improvisationsvermittlung entfernt sind. Die erhofften neuen Impulse werden insbesondere in den Möglichkeiten gesehen, in Bezug auf Improvisationsvermittlung Zusammenhänge von Sprache, Wissen und Macht beziehungsweise diskursive Tiefenstrukturen in Forschung und Unterrichtspraxis zu rekonstruieren und zu reflektieren. Dabei sollen kontraproduktive sprachliche Realitätszuschreibungen reflektiert und tradierte Musizier- und Lehrmethoden daraufhin überprüft werden, inwiefern sie Lernprozesse ermöglichen oder erschweren können.

Wenn unter dem Blickwinkel der Relevanz überprüft wird, ob Improvisationstheater und Jazz wirklich die geeignetsten Vergleichsfelder für die Leitfrage sind, fällt auf, dass Improvisationstheater und freie Improvisation sich in den Vermittlungsmethoden recht ähnlich sind. Die Frage, ob ein interdisziplinärer Vergleich sinnvoll ist, wenn ein Vergleich zwischen zwei musikbezogenen Vermittlungsformen – gebundener und freier Improvisation – ausreichen würde, um neue Impulse zu erhalten, erscheint berechtigt. Warum dem nicht nachgegangen worden ist, lässt sich mit den damit verbundenen Problematiken bezogen auf die Diskursanalyse begründen. Allein schon die oft verwendete und eben auch benutzte Unterscheidung in freie und gebundene Improvisation weist auf erste Schwierigkeiten hin, denn sie suggerieren in Bezug auf das Improvisieren Freiheit und Gefangenschaft. Die freie Improvisation enthält aber nicht

mehr Freiheit als die gebundene und die gebundene enthält nicht mehr Bindungen oder Gebote als die freie Improvisation. Beide Begriffe zeigen lediglich in ersten Ansätzen, wie aufgeladen die Beziehung zwischen beiden Bereichen ist. Beide Improvisationsauffassungen stehen sich in einem diskursiven Verhältnis gegenseitiger Abgrenzung gegenüber, was diskursive Effekte hervorbringt, die bei dem angestrebten interdisziplinären Vergleich wegfallen: Von Seiten der gebundenen Improvisation wird die freie Improvisation oft als zu beliebig aufgefasst, weil die tonalen Regeln der Musik und die konventionelle Beherrschung des Instruments ignoriert werden. Von der anderen Seite werden Konventionalität, Marktorientierung und fehlende revolutionäre Visionen als negativ empfunden. Zudem gibt es viele Grenzgänger dazwischen, die schwer dem einen oder anderen Bereich zuzuordnen wären. Die Grenzen zwischen freier Improvisation und Neuer Musik sind ebenso fließend, was unvermeidbar einen Vergleich von drei diskursiven Feldern nach sich zöge.

Im Hinblick auf die zu erläuternde theoretische Rahmung und methodische Vorgehensweise werden weitere Forschungslücken ersichtlich. Die Theorie des Vergleichs und die Methodik der komparativen Musikpädagogik werden aus wissenschaftlicher Sicht als zu wenig beachtet und entwickelt betrachtet (vgl. Clausen 2011, S. 10; 2009, S. 11). Vergleiche sind in der komparativen Musikpädagogik größtenteils auf internationale Vergleiche beschränkt. Gedanken der Foucaultschen Diskurstheorie und eine darauf aufbauende Diskursanalyse sind bisher in der musikpädagogischen Forschung kaum angewandt worden.⁷³ Auch die Methodologie der interpretativen Analytik ist meines Wissens in solchen Zusammenhängen noch nicht berücksichtigt worden,⁷⁴ und die theoretischen Ansätze der Performativität etablieren sich gerade erst in der Musikpädagogik. Wie in der Musikpädagogik üblich nutzt der vorliegende Forschungsbeitrag theoretische Ansätze anderer wissenschaftlicher Disziplinen und verknüpft sie mit Methoden der qualitativen Sozialforschung. Die Forschungslücke auf diesen Gebieten besteht im Wesentlichen darin, in der qualitativen musikpädagogischen Forschung einen holistischen Ansatz (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 122) in der Verknüpfung von theoretischer Rahmung, Methodologie und Methoden nicht auf der Grundlage der Grounded Theory Method (vgl. Glaser/Strauss 2010) sondern auf diskursspezifische Weise umzusetzen.⁷⁵

Angesichts der aufgezeigten Forschungslücken stellt sich die Frage, warum sich das gewählte Forschungsdesign so wenig mit anderen musikpädagogischen Forschungsbeiträgen verknüpfen lässt. Diskursanalysen werden nur dann angefertigt, wenn Unstimmigkeiten im Zusammenspiel von Sprache, Macht und Wissen vermutet werden (vgl. Vogt 1993, S. 102 f.). Sol-

⁷³ vgl. Kapitel 2.3.2 in Teil I

⁷⁴ vgl. zur interpretativen Analytik Kapitel 3.1.2 in Teil I

⁷⁵ vgl. Kapitel 3.1.1 in Teil I

che Unstimmigkeiten werden von mir in Bezug auf Improvisationsvermittlung in der Musik vermutet, wie es bereits dargelegt worden ist.⁷⁶ Die Problematik der diskursanalytischen Forschungsperspektive besteht in einer unzureichend geklärten methodischen Umsetzung beziehungsweise darin, dass Diskursanalysen letztendlich Diskurse über Diskurse sind.⁷⁷ Es erscheint also wenig erstaunlich, dass sich die Musikpädagogik von Diskursanalysen bisher ferngehalten hat, die auf den ersten Blick einige Probleme mit den gültigen Wissenschaftsstandards zu enthalten scheinen.

1.4 Resümee

Innerhalb der inhaltlichen Rahmensetzung hat sich abgezeichnet, inwiefern die zu vergleichenden Bereiche der Improvisationsvermittlung in Musik und Theater trotz ihrer vielschichtigen Ebenen, Auffassungen und Problematiken auf zwei repräsentative und vergleichbare Segmente eingrenzbar sind. Auf dieser Grundlage werden, wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt und begründet worden ist, Kongruenzen und Differenzen von Improvisation und ihrer Vermittlung in der Musik und im Theater anhand der in Deutschland kursierenden Ratgeberliteratur zur Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater und im Jazz verglichen. Dies hat sich als sinnvoller für die weitere Untersuchung erwiesen als von Definitionen zentraler Begriffe auszugehen, deren Reduktionismus einer möglichst offenen und neutralen Diskursanalyse entgegensteht. Stattdessen sind Tendenzen aufgezeigt worden, durch welche die Thematik operationalisierbar gemacht werden kann und die in Kapitel 2 theoretisch zu fundieren sein werden. Es sind diverse Perspektiven der Fachliteratur erörtert und damit verbunden erste Ansatzpunkte für diskursanalytische Verfahren aufgezeigt worden, die Ausgangspunkte für die Konzeption des methodischen Vorgehens sein können.

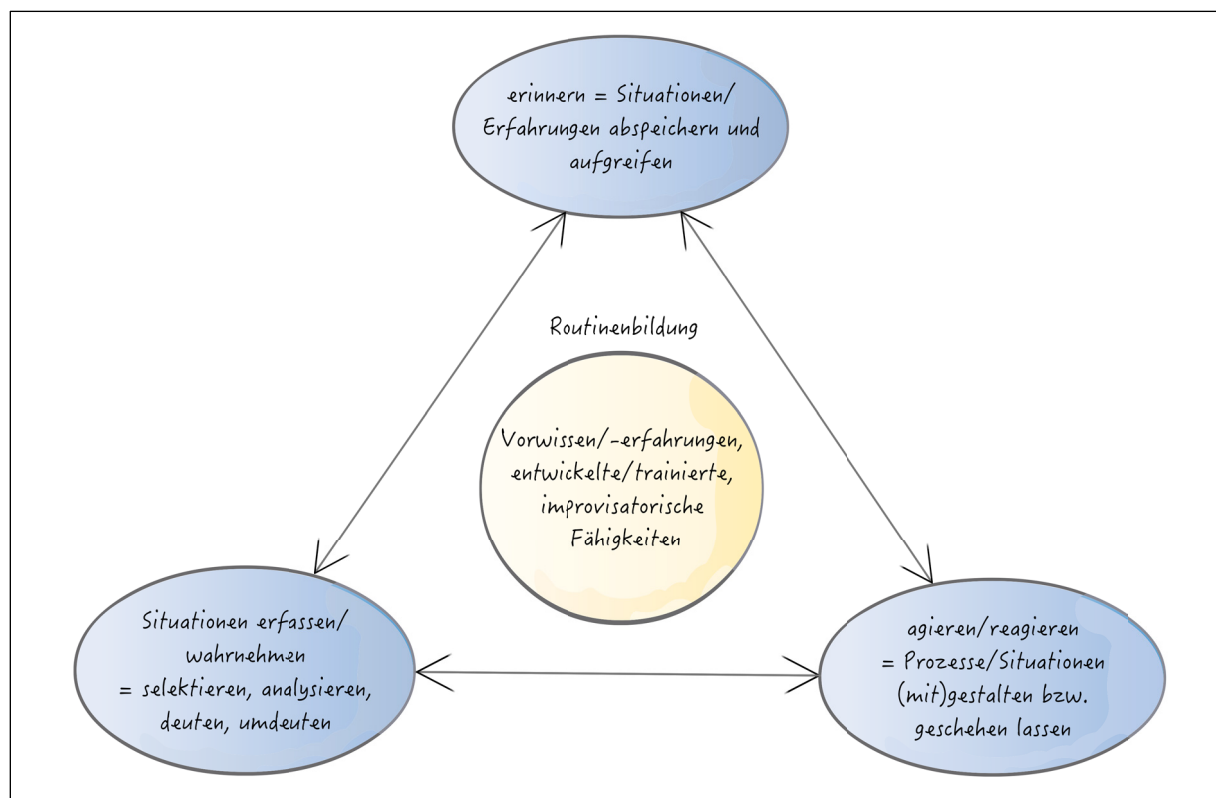
Im Fokus der Diskursanalyse steht demnach die Vermittlung tonart- und groovebezogener Gruppenimprovisation in der Musik, für die stellvertretend als *secundum comparationis* eines melioristischen Vergleichs die „How to improvise“-Literatur der Jazzdidaktik ausgewählt wird. Diese Auswahl ist von dem Improvisationstheater als *primum comparationis* abgeleitet worden, wovon sich Impulse für das *secundum comparationis* in ersten Ansätzen abzuzeichnen scheinen. In Anlehnung an die Leitfrage kann nun für die Diskursanalyse ein vorläufige Fragestellung formuliert werden: Welche Impulse ergeben sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation im Jazz und im Improvisationstheater?

⁷⁶ vgl. Kapitel 1.2.3 in Teil I

⁷⁷ vgl. dazu Tenorth (2010), S. 95 f. sowie Kapitel 2.3 in Teil I

Ergänzend zu den Eingrenzungen in diesem Kapitel wird abschließend anstelle von Begriffsdefinitionen als Zusammenfassung der inhaltlichen Rahmensetzung ein Modell von Improvisation und seiner Vermittlung vorgestellt, an dem aufgezeigt werden kann, von welcher Diskursposition aus sich dem Untersuchungsgegenstand genähert wird. Es erhebt keinen ontologischen Anspruch, sondern ist als Versuch zu verstehen, in der Literatur vorkommende Wissenskonzepte zusammenzufassen, die für die weiteren Untersuchungen interessant erscheinen. Es stellt kein theoretisch fundiertes Konstrukt dar und ist von keinem mir bekannten Improvisationsmodell abgeleitet. Es zeigt lediglich die Perspektive auf, aus der heraus nach einer theoretischen Fundierung gesucht worden ist. Den bisherigen Darstellungen zufolge sollte es mindestens auf musik-, theater-, alltags- und vermittlungsspezifische Zusammenhänge anwendbar sein und zu der grundlegenden Annahme passen, dass man nicht nicht improvisieren kann.

Abbildung 1: Vorläufiges Modell für Improvisation und ihre Vermittlung



Das Modell stellt den Ausgangspunkt für das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis dar, wie Improvisationsprozesse im Moment des Hier und Jetzt ablaufen können, und wird im Verlauf der Arbeit noch zu überarbeiten sein.⁷⁸ Das Modell kann auf Prozesse individuellen

⁷⁸ vgl. Abbildung 2 (S. 88)

wie auch kollektiven Improvisierens angewendet werden. Die Ansicht erfolgt von oben aus der Vogelperspektive. Im Zentrum dieses Verständnisses von Improvisationsprozessen steht die Routinenbildung, da menschliches Handeln und Denken ohne Bezug zu Vorerfahrungen nicht möglich erscheint. Improvisatorische Fähigkeiten können demnach schwach oder stark ausgebildet sein, je nachdem, wie viel Vorwissen oder Vorerfahrung durch Training beziehungsweise durch die Bildung von Routinen entwickelt worden ist. Geht man von diesem Zentrum aus, gibt es drei Orientierungsmöglichkeiten, um sich der Improvisation zu nähern:

1. Wahrnehmung

Sie wird im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes in Prämisse 1 selektiv und wirklichkeitsdeutend aufgefasst. Wahrnehmungen können sowohl abgespeichert und somit in die improvisatorische Routinenbildung eingegliedert werden als auch das spontane Gestalten von Situationen auslösen.

2. Agieren/Reagieren

Auch situatives Handeln kann abgespeichert und in die improvisatorische Routinenbildung eingegliedert werden, zugleich aber auch die Wahrnehmung der Situation verändern. Unbeteiligtes Beobachten einer Handlung erzeugt eine andere Wahrnehmung, als wenn man in die Handlung involviert ist. Situationen können durch Handlungen umgedeutet werden.

3. Erinnern

Selektives Wahrnehmen, Deuten von Situationen und Agieren oder Reagieren geschieht in Bezug auf Vorerfahrungen, die als Erinnerungen abgespeichert worden sind.

Im Zusammenspiel dieser drei Faktoren wird die Improvisationsroutine immer weiter entwickelt, unter anderem auch die Routine, in unvorhersehbaren Situationen zu agieren. Das Modell kann beispielsweise auf kognitiver, motorischer, haptischer und emotionaler Ebene gedacht werden. Der Gedanke, Improvisation habe etwas mit Begabung zu tun, kann aus dem Modell nicht abgeleitet werden. Bezüge zum erfahrungsbezogenen und situativen Lernen sind offensichtlich.

Das Modell ist so allgemein gehalten, dass es sich auf Improvisation im Theater, in der Musik, im Alltag und im Unterricht übertragen lässt. In allen vier Bereichen kann das Wahrnehmen und Handeln sowohl mit Routinen als auch mit Flexibilität geschehen, Erfahrungen können gesammelt, angewandt und ausgebaut werden und es können Routinen im adäquaten Umgang mit unvorhersehbaren Situationen trainiert werden. Auf die vorigen Ausführungen in Kapitel 1.2.3 bezogen ergibt sich die Frage, ob das Modell sich in Bezug auf Musik auch auf Kompo-

sition und Interpretation anwenden lässt.⁷⁹ Interpretieren kann dem Modell zufolge als Wahrnehmen und Reagieren in Bezug auf die momentane Spielsituation und im Rückgriff auf die vorhergehende Auseinandersetzung mit dem Werk verstanden werden. Das Modell legt, dem Ansatz der generativen Performanz entsprechend und bezogen auf das Komponieren, den Fokus auf den Moment des Komponierens, in dem musikalisch strukturierte Situationen des Kompositionsprozesses wahrgenommen, gedeutet und mit vorherigen Kompositionserfahrungen und -kenntnissen abgeglichen werden, bevor auf dieser Basis Klänge zusammengefügt werden.

Wendet man das Zitat von Spolin auf das Modell an,⁸⁰ so kann es als Betonung der Doppelpfeile des Modells verstanden werden. Einerseits können, Spolin zufolge, die Verbindungen in beide Richtungen nur durch die Bereitschaft und die Tätigkeit von Lernenden hergestellt werden. Andererseits bilden die Routinen das Zentrum des Modells, das aus den eigenen Erfahrungen und Tätigkeiten hervorgeht. Bezieht man das Modell auf Unterrichtssituationen oder auf die Improvisationsvermittlung, kann das Zentrum im Einzel- und Gruppenunterricht sowohl auf Unterrichts- als auch auf Lebensweltroutinen von Lehrenden und Lernenden bezogen werden, die durch anregende Situationen und dadurch initiiertes Handeln neue Impulse erhalten können.

Das dem Modell zugrunde liegende Verständnis von Improvisation hat seine Besonderheit im Vergleich zur gesichteten Literatur darin, dass Schlagwörter wie Kreativität, Erfindungsreichtum, Voraushören oder -sehen, Komplexität, Kommunikation, Freiheit, Flow, Genialität oder Aufmerksamkeit nicht explizit darin enthalten sind. Es bietet die Möglichkeit an, Improvisation als ganz normale Fähigkeit zu definieren. In Bezug auf die Unterscheidung von „creativity“ mit einem kleinen oder großen C (vgl. Rosenbrock 2006, S. 67) ist dieses Modell dem ersteren zuzuordnen. Improvisation verstanden als geniales Erfinden im Sinne von „creativity“ mit großem C kann aber mit dem Modell ebenso erklärt werden: Dann wären alle vier Felder überdurchschnittlich gut entwickelt.

Zudem lässt sich das Modell auf die Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ beziehen: Nicht mehr fehlende Begabung, Genialität oder Einfallsreichtum wären als Gründe für diese Selbsteinschätzung anzusehen, sondern fehlende musikspezifische Routinen, Wahrnehmungs-, Handlungsfähigkeiten, Erfahrungen und Vorkenntnisse. Improvisation wird mit dem Modell somit als lehr- und lernbar dargestellt.

⁷⁹ vgl. S. 30 f.

⁸⁰ vgl. S. 50

Improvisation wird dabei nicht positiv oder negativ gewertet, was eine wichtige Voraussetzung für eine unvoreingenommene Diskursanalyse ist. Auch die Aspekte Perfektion oder Fehlerhaftigkeit werden nicht hervorgehoben. Gerade durch die Mehrdeutigkeit von Handlungen und Situationen sowie die Vielfalt unterschiedlicher Erfahrungen und Wissenskapazitäten in einer Gruppe können sich Missverständnisse ergeben, die als Fehler verstanden zum Scheitern des gesamten Improvisationsprozesses führen können. Solche Missverständnisse können aber auch als neue, spannende Situation aufgefasst werden und somit die Bereitschaft erzeugen, sich auf weitere Missverständnisse beziehungsweise spannende Situationen einzulassen. Je höher das Improvisationsniveau in einer Gruppe ist, desto eher können nur noch solche „Missverständnisse“ zu unvorhersehbaren Ereignissen führen. In das Modell ist also auch die im Improvisationstheater präsente Lust zum Scheitern integrierbar.

Mit dem Modell scheint zudem der Grundsatz, dass man nicht nicht improvisieren kann, vereinbar zu sein, da es schwer vorstellbar ist, anders als im Modell beschrieben auf Situationen zu reagieren. Dies ist bei allen hier aufgezeigten Möglichkeiten, mit dem Modell Improvisation zu erklären, zugleich ein wesentlicher Schwachpunkt des Modells, der zu berücksichtigen ist. Er besteht in einem zu unspezifischen beziehungsweise zu allgemeinen Ansatz, Improvisation zu erklären. Dem Modell zufolge ist Improvisation in etwa gleichzusetzen mit jeglichem menschlichen Handeln, egal in welchen Zusammenhängen. Mit dem Modell wird aber, wie schon gesagt, keine ontologische Erklärung von Improvisation oder ihrer Vermittlung angestrebt, sondern lediglich eine Diskursposition umrissen, aus der heraus sich dem interdisziplinären Vergleich und der Diskursanalyse genähert wird.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Diskursposition besteht darin, dass der Lerngegenstand, das Lehren und das Lernen in Bezug auf Improvisationsvermittlung, mit einem einzigen Modell erklärbar ist: Improvisationsunterricht besteht aus improvisierender Vermittlung und Aneignung. Da ein ähnliches Modell in der musik- und theaterspezifischen Literatur meines Wissens nicht aufzufinden ist, kann auf der Grundlage des Modells eine brauchbare Außenposition zu beiden zu untersuchenden Diskursen eingenommen werden, von der aus eine Diskursanalyse angefertigt werden kann. Trotzdem muss in den weiteren Ausführungen berücksichtigt werden, ob das Modell möglicherweise eine zu pan-improvisatorische Perspektive darstellt und somit ein angemessenes Vorgehen bei der Beantwortung der Forschungsfrage erschwert.

In der nun abgeschlossenen inhaltlichen Rahmung sind wichtige Forschungsbeiträge zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater aufgezeigt und daraus die Untersuchungsbereiche Jazz und Improvisationstheater ausgewählt worden. Es ist in dem Zusam-

menhang aufgezeigt worden, welche Impulse in der Musikpädagogik für Improvisationsvermittlung schon gesetzt worden sind und welche Forschungslücken gesehen werden. Die der Untersuchung zugrunde liegenden Prämissen sind ebenso wie die Relevanz der Forschungsfrage und die eigene Diskursposition erläutert worden. Damit ist die notwendige Basis für Kapitel 2 und 3 geschaffen worden, in denen dargelegt wird, auf welcher theoretischen Grundlage und mit welchem methodischen Vorgehen eine vergleichende Diskursanalyse durchgeführt werden kann.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird eine theoretische Rahmung aufgezeigt, die dem nun eingegrenzten Forschungsfeld in Hinblick auf Forschungsstand und Leitfrage zugrunde gelegt werden kann. Die Theoriebildung zu Improvisation und ihrer Vermittlung ist von vergleichbarer Heterogenität wie sie im letzten Kapitel für die inhaltliche Rahmung aufgezeigt worden ist. Es gibt diverse theoretische Ansätze, auf deren Grundlage die Vermittlungsformen von Improvisation im Jazz und Improvisationstheater miteinander verglichen werden können. Es wird im Folgenden nicht erörtert, welcher dieser Ansätze richtig oder falsch ist, denn das wäre der diskursanalytischen Schwerpunktsetzung nicht angemessen. Stattdessen wird gemäß Prämisse 1 und 2 bezogen auf Theorien davon ausgegangen, dass sie als konstruierte Wissenskonzepte in diskursive Felder eingebunden sind. Wie im Zusammenhang mit der Wissenschaftskritik der Foucaultschen Diskurstheorie noch aufzuzeigen sein wird, werden Theorien als Wissenskonzepte aufgefasst, in denen der Wille zum Wissen, zur Wahrheit und zur Macht enthalten ist.⁸¹ In diesem Kapitel werden folgende Fragen erörtert: Auf welcher theoretischen Basis kann der Vergleich stattfinden (vgl. Kapitel 2.1)? Anhand welcher theoretischen Rahmensetzung werden die Vermittlungsformen von Improvisation in Jazz und Improvisationstheater verglichen (vgl. Kapitel 2.2)? Auf welcher theoretischen Grundlage können Diskurse zur Vermittlung von Improvisation im Jazz und Improvisationstheater analysiert werden (vgl. Kapitel 2.3)? Dabei wird dargelegt, dass in den Geisteswissenschaften weder zum Vergleich noch zum Diskurs eine vollständig ausgearbeitete und als Standard akzeptierte Theorie zu finden ist.⁸² Vielmehr wird aufgrund dieser Mangelsituation für jedes Forschungsvorhaben eine spezifische „Passung“ (Diaz-Bone 2010b, S. 2) von theoretischer und methodologischer Rahmung mit der Leitfrage und dem methodischen Vorgehen eingefordert (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 183 f.). Diese Passung wird für den hier vorliegenden Vergleich in Anlehnung an Verfahren hergestellt, die mit einem *tertium comparationis* arbeiten (vgl. Clausen 2009, S. 29). Die Vergleichbarkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung im Jazz und Improvisationstheater wird mittels theoretischer Ansätze der Performativität theoretisch fundiert. Die Vermittlungsdiskurse in Improvisationstheater und Jazz werden gemäß den theoretischen und methodologischen Aspekten in der „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1995)⁸³ analysiert.

⁸¹ vgl. S. 105 f.

⁸² vgl. Kapitel 2.3.1 in Teil I

⁸³ Erstveröffentlichung (*L'Archéologie du savoir*) im Jahr 1969

2.1 Vergleich

Dass eine theoretische Grundlage für den Vergleich in den Wissenschaften trotz ausgiebiger Recherche nicht gefunden worden ist, mag insofern überraschen, da die komparative⁸⁴ Analyse spätestens seit Émile Durkheim „als Königsweg der Sozialforschung“ (Nohl 2013, S. 14)⁸⁵ verstanden wird und beispielsweise mit der einschlägigen Grounded Theory Method Theorien auf empirischer Basis nach einer „constant comparative method“ (ebd., S. 14) generiert werden. Da in der wissenschaftlichen Forschung oft Klassifizierungen, Abgrenzungen, Spezifizierungen und Oppositionsbildungen anzutreffen sind, werden komparative Vorgehensweisen auch in Disziplinen angewandt, die sich nicht als komparativ bezeichnen. Der Vergleich wird bisweilen auch als die zentrale Methode der Wissenschaft ausgewiesen, da es ohne ihn unter anderem kaum möglich wäre, zu differenzieren und zu ordnen (vgl. Clausen 2011, S. 9). In diesem Zusammenhang vertritt Meulemann sogar die Ansicht: „Der Vergleich ist *die* Methode der Wissenschaft.“ (Meulemann 2002, S. 14).

Als ebenso wesentlich wird der Vergleich für differenzierendes Wahrnehmen und das Lernen angesehen.⁸⁶ Für die Improvisationsvermittlung ist beispielsweise in Anlehnung an das Konzept der *Différance* (vgl. Derrida 2004) die Differenz als Grundlage jeglichen Vermittelns und Lernens von Improvisation herausgearbeitet worden (vgl. Kaul 2008; Terhag/Kaul 2013, S. 10 f.). Vergleichen scheint also eine wesentliche Möglichkeit darzustellen, Erkenntnisse zu gewinnen, und es scheint zudem relativ einfach zu sein: Kongruenzen und Differenzen von Vergleichsgegenständen werden anhand von zusammenzustellenden Kriterien aufgezeigt. Es ist also zu fragen, warum es den Geisteswissenschaften so schwer fällt, für Vergleiche eine theoretische Grundlage zu entwickeln.

Die gesichtete Literatur zur theoretischen Fundierung des Vergleichs zeigt, wie sehr eine Kontroverse die komparativen Politik-, Sozial- und Erziehungswissenschaften bezogen auf internationale Vergleiche in den letzten zwanzig Jahren bestimmt (vgl. Adick 2008, S. 165-175; Allemann-Ghionda 2010, S. 10-14; Nohl 2013, S. 15-23). Die Argumentation der einen Seite lässt sich als ergebnisorientiert zusammenfassen. Sie betont, dass die Erkenntnismöglichkeiten internationaler Vergleiche in den Wissenschaften nicht wegen einer verbissen ge-

⁸⁴ In den vergleichenden Wissenschaften wird sowohl „komparatistisch“ als auch „komparativ“ in etwa zu gleichen Teilen für „vergleichend“ benutzt. Im Folgenden wird „komparativ“ verwendet.

⁸⁵ „Wir verfügen über ein einziges Mittel, um festzustellen, dass ein Phänomen Ursache eines anderen ist: das Vergleichen der Fälle, in denen beide Phänomene gleichzeitig auftreten oder fehlen, und das Nachforschen, ob die Variationen, die sie unter diesen verschiedenen Umständen zeigen, beweisen, dass das eine Phänomen vom anderen abhängt.“ (Durkheim 2011, S. 205)

⁸⁶ Maset stellt beispielsweise für die Kunstpädagogik fest: „Ich nehme wahr, indem ich unterscheide, und unterscheide, indem ich wahrnehme. Wahrnehmung und Differenz sind untrennbar miteinander verschränkt“ (Maset 1995, S. 25). Bezogen auf die Musikpädagogik gehen Gordon und Süberkrüb davon aus, dass „Lernen durch Vergleich stattfindet“ (Gordon/Süberkrüb 2007, S. 1)

fürten Theoriedebatte ungenutzt bleiben sollten. Die andere Seite entgegnet mit einer auf den Forschungsprozess gerichteten Argumentation, indem auf die unlösbaren methodologischen und methodischen Probleme hingewiesen wird, die sich aus dem theoretischen Vakuum ergeben. Beiden Seiten ist klar, dass in den Wissenschaften, wie oben dargestellt, ständig verglichen wird, aber keinem Diskussionsbeitrag gelingt es, aufgeworfene Probleme zu lösen, ohne dass sich daraus neue Probleme ergeben.

Einige komparative Disziplinen, wie etwa die vergleichenden Literaturwissenschaften, nehmen an dieser Kontroverse kaum teil, aber anstatt alle Wissenschaften miteinzubeziehen und die Debatte möglichst umfassend wiederzugeben, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden hier lediglich die Tendenzen in den Disziplinen der Musik- und Theaterpädagogik aufgezeigt, die durch Beiträge aus den vergleichenden Erziehungswissenschaften ergänzt werden.

2.1.1 Musikpädagogik

Seit einiger Zeit rücken in der vergleichenden Musikpädagogik methodische und methodologische Aspekte des Vergleichs immer mehr in den Vordergrund. Abel-Struth spricht von einer langsam einsetzenden „Einsicht in die Notwendigkeiten eines differenzierten Instrumentariums für die Durchführung vergleichender Musikpädagogik“ (Abel-Struth 2005, S. 513), Clausen von einem theoretischen und methodischen „Nachholbedarf“ (Clausen 2009, S. 11) in der musikpädagogischen Komparistik. Der komparative Zweig der Musikpädagogik sieht sich als Randbereich der Musikpädagogik und ist sich einig, dass Theorie, Methodologie und Methodik des musikpädagogischen Vergleichs viel zu lange zu wenig thematisiert beziehungsweise reflektiert worden sind (vgl. Clausen 2009, S. 12). Auf einer Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung im Jahr 2010 mit dem Themenschwerpunkt „Vergleich in der musikpädagogischen Forschung“ wurde kein einziger theoretischer Beitrag zum musikpädagogischen Vergleich präsentiert (vgl. Clausen 2011, S. 10).

Die Frage ist angesichts dieses Mangels an theoretischer Fundierung, wie in der Musikpädagogik komparative Forschungen legitimiert worden sind, um daraus Ansatzpunkte für das eigene Forschungsvorhaben ableiten zu können. Clausen sieht die wesentlichen methodischen Probleme der vergleichenden Musikpädagogik darin, dass zuverlässige Auswertungsverfahren und angemessene Vorgehensweisen zur Kategoriebildung fehlen (vgl. Clausen 2009, S. 24),

wofür er als Begründung angibt, dass seit mehr als 50 Jahren beim Vergleichen bisher immer „inhaltliche vor methodologischen Anreizen“ (ebd., S. 24) gestanden haben.⁸⁷

Helms formuliert 1994 sieben Zielsetzungen des internationalen musikpädagogischen Vergleichs, die sehr verallgemeinern und auf Schulunterricht ausgerichtet sind (vgl. ebd., S. 30). Eine Standortbestimmung von Clausen für die komparative musikpädagogische Forschung, die diese Zielsetzungen aufgreift, lautet:

„Zentrales Anliegen einer Komparativen Musikpädagogik ist die Beobachtung, Beschreibung und Deutung der Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Vermittlung von Musik in unterschiedlichen Kontexten. Voraussetzung dafür ist nicht nur das Verständnis von Musikunterricht als kulturellem Phänomen, sondern gleichfalls das Bewusstsein der Subjektbezogenheit des Betrachters. Komparative Musikpädagogik soll die Verwendung eigener Begriffe und Praktiken reflektieren und gleichzeitig den Horizont für unterschiedliche Problemlösungsstrategien öffnen.“ (Clausen 2009, S. 33)

Den darin enthaltenen Zielsetzungen wird sich angeschlossen, da sie sich nicht nur auf internationale Vergleiche beziehen lassen, sondern auch auf interdisziplinär und national angelegte Vergleiche. Die einzige darin enthaltene methodische Andeutung besteht darin, beim Vergleich den eigenen Blickwinkel zu beachten. Das Modell für die Improvisation und ihre Vermittlung hat diesen Blickwinkel in Form der Diskursposition, von der aus die Untersuchung angegangen wird, offengelegt.⁸⁸

Ausführlichere Diskussionen methodischer Probleme des musikpädagogischen Vergleichs sind in Kraemer/Schlegel (1999), Schlegel (2001) und Clausen (2009) enthalten. In den ersten beiden Publikationen geht es um Probleme bei der Festlegung von Analysekriterien beim Vergleich von Lehrplänen, aus der sich kein Nutzen für das eigene Vorhaben ziehen lässt. Clausen löst die methodologischen und methodischen Probleme mit einer Anlehnung an die Grounded Theory Method (vgl. Clausen 2009, S. 36), was nicht übernommen wird, da die Generierung neuer Theorieansätze nicht im Zentrum der hiesigen Untersuchungen steht.

Im Bereich der Jazzvermittlung sind keine vergleichenden Forschungsbeiträge gefunden worden. Zur Didaktik der Populären Musik im internationalen Vergleich hat es einen gleichnamigen Vortrag von Christian Rolle an einer Fachtagung im Jahr 2014 in Lüneburg gegeben,⁸⁹

⁸⁷ vgl. zu solchen Forschungsansätzen u. a. Gieseler (1969), Holmes (1981), Hargreaves/North (2001), Kleinen/Rosenbrock (2002), Lepherd (1990) und Schlegel (2001). Dort sind keine weiteren Anregungen für eine Fundierung des methodischen Vorgehens gefunden worden.

⁸⁸ vgl. S. 54

⁸⁹ Wissenschaftliche Tagung „Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf“ in Lüneburg am 13./14. Februar 2014, vgl. <http://iaspm-dach.net/2013/11/04/cfp-popmusik-vermittlung-leuphana-universitaet-lueneburg/> (eingesehen am 20.12.2013)

der aber meines Wissens nicht publiziert worden ist. Ähnlich verhält es sich offensichtlich mit dem Forschungsansatz von Ahlers, dessen konzeptionelle Grundlagen und erste Teilergebnisse zwar veröffentlicht wurden (vgl. Ahlers 2011), aber danach offensichtlich nicht weitergeführt worden sind. In diesem interdisziplinären Vergleich, der nicht Improvisationsvermittlung, sondern Improvisation in Zusammenhang mit Text, Musik und Bild untersucht, wird unter anderem auf die Möglichkeit verwiesen, Improvisationstheater mit in den Vergleich einzubeziehen (vgl. ebd., S. 36).

Zwei Aspekte sind letztendlich weiterverfolgt worden: Einerseits werden in der komparativen Musikpädagogik Anregungen aus den vergleichenden Erziehungswissenschaften aufgegriffen (vgl. Abel-Struth 2005, S. 510 f.; Clausen 2009, S. 27; Helms 2005, S. 256), wobei die vergleichende Musikpädagogik bei Abel-Struth geradezu von den komparativen Erziehungswissenschaften abgeleitet wird (vgl. Abel-Struth 2005, S. 510). Andererseits wird das *tertium comparationis* als „modellierendes Raster“ (Clausen 2009, S. 29) des Vergleichens in der Musikpädagogik angewendet (vgl. Kraemer 2004, S. 339). Bevor diesen beiden Aspekten nachgegangen wird, ist jedoch zunächst zu überprüfen, ob die Theaterpädagogik weitere Ansatzmöglichkeiten enthält.

2.1.2 Theaterpädagogik

Eine komparative Theaterpädagogik oder -wissenschaft tritt als wissenschaftliche Teildisziplin kaum in Erscheinung. Es gibt keine darauf spezialisierten Institute, Studiengänge, Veröffentlichungen, Zeitschriften oder andere Foren beziehungsweise Institutionen. Das liegt unter anderem daran, dass Vergleiche von Dramen in Bezug auf Motive, Stoffe oder formale Aspekte in den komparativen Literaturwissenschaften angesiedelt sind, sodass dieses Forschungsfeld von der Theaterpädagogik nicht mehr erschlossen zu werden braucht. Ein weiterer Grund dafür ist der im Vergleich zur Musikpädagogik und -wissenschaft viel kleinere Lehr- und Forschungsbetrieb mit lediglich zwölf Studiengängen an deutschen Hochschulen (vgl. Balme 2014, S. 195-204).

Dass Theater bis heute bundesweit kein reguläres Schulfach ist, dass es keine den Musikschulen entsprechende institutionelle Verankerung der Theaterpädagogik in Deutschland gibt, dass die Lehrbefähigung für das Schulfach Darstellendes Spiel erst seit einigen Jahren an Universitäten erworben werden kann und dass es nur fünf theaterpädagogische Studiengänge in Deutschland gibt (vgl. ebd., S. 195-204), zeigt deutlich auf, warum in der Theaterpädagogik nicht wie in der Musikpädagogik und den Erziehungswissenschaften internationale Vergleiche im Fokus liegen: Theaterpädagogische Vergleiche können sich nicht in der Weise an In-

stitutionen ausrichten wie musikpädagogische oder erziehungswissenschaftliche Vergleichsstudien.

Die Theaterwissenschaft wiederum versteht sich dann als interdisziplinär vergleichende Wissenschaft, wenn die Bezüge von Theater zu Literatur, Film, Hörspiel, Musik, Kunst oder Ethnologie im Zentrum des Interesses stehen. Hier wird darüber geforscht, was warum und inwiefern vergleichbar ist, ohne dass dies als komparative Teildisziplin bezeichnet wird. Vielmehr wird dafür die Bezeichnung Intermedialitätsforschung verwendet (vgl. ebd., S. 171-174). Obwohl hier eine theoretische Grundlage für Vergleiche zu erwarten ist, verhält es sich ebenso wie in der Musikpädagogik: Das Interesse an Vergleichsergebnissen ist größer als an einer Reflexion der Grundlage, auf der diese Ergebnisse zustande kommen (vgl. ebd., S. 168-171).

In Bezug auf Improvisationstheater und Jazz stellt Sawyer seine vergleichenden Forschungen auf eine zeichentheoretische Grundlage (vgl. Sawyer 1996). Er folgt mit dieser semiotischen Schwerpunktsetzung einem üblichen Ansatzpunkt theaterwissenschaftlicher Theoriebildung, theatrale Aufführungen als System von Zeichen aufzufassen (vgl. Balme 2014, S. 64-70; Hoppe 2011, S. 18-22). Werden dabei theatrale Prozesse in ein starres Zeichensystem mit festgeschriebenen Bedeutungen gepresst, sieht Sawyer darin keinen Nutzen für die theatrale Improvisation (vgl. Sawyer 1996, S. 300). Stattdessen stützen sich seine Überlegungen im Wesentlichen auf die Aspekte Index⁹⁰, Indexikalität⁹¹ und auf die poetische Funktion nach Jakobson⁹² (vgl. ebd., S. 274-277). Diese Aspekte verbindet er mit der Diskontinuität kommunikativer Prozesse in Gruppenimprovisationen, wofür er den Aspekt der Emergenz im Sinne von Mead hinzuzieht (vgl. ebd., S. 277-281).

Anhand dieser verkürzten Darstellung wird der Patchwork-Charakter dieser theoretischen Grundlage deutlich. Aus drei verschiedenen Theorieansätzen werden einzelne Elemente herausgegriffen und miteinander verknüpft, ohne die Zusammenhänge mit zu berücksichtigen, in denen sie jeweils stehen. Einerseits erscheint eine solche theoretische Basis zu wenig überzeugend für den angestrebten Vergleich. Andererseits sind Anwendungen von semiotischen Ansätzen auf Musik vermutlich nie überzeugend leistbar (vgl. Schmitt 2001, S. 118-122) und grundlegend kritisiert worden (vgl. Schneider 1980). Ein semiotisch ausgerichteter Ansatz

⁹⁰ Sawyer beruft sich dabei auf Peirce's Konzept der indexikalen Zeichen, die ihre Bezüge erst durch den Kontext, in dem sie benutzt werden, erhalten (vgl. Peirce 1983, S. 65) wie beispielsweise die Wörter „hier“ und „dort“.

⁹¹ Sawyer beruft sich dabei auf den Indexikalitätsbegriff bei Silverstein, mit dem das Konzept der indexikalen Zeichen auf alle sprachlichen Zeichen ausgeweitet wird (vgl. Silverstein 1979, S. 206 f.).

⁹² Jakobson unterteilt in insgesamt sechs Funktionen von Sprache. Mit der poetischen Funktion ist dabei vor allem die Verwendung von Sprache für Lyrik, Epik oder Drama gemeint (vgl. Jakobson 1971, S. 151-153).

passt also möglicherweise zur theaterpädagogischen Forschung, aber nicht zur Musikvermittlung. Er ist daher nicht weiter verfolgt worden.

2.1.3 Erziehungswissenschaft

Da die Beiträge zum Vergleich in der Theaterpädagogik und ihrem Umfeld keine neuen Möglichkeiten aufgezeigt haben, wird der Gedanke weiterverfolgt, in den vergleichenden Erziehungswissenschaften,⁹³ auf die sich die Musikpädagogik oft beruft, nach einer Ansatzmöglichkeit für eine vergleichende Diskursanalyse zu suchen. Auch in den komparativen Erziehungswissenschaften herrscht wie in der Musikpädagogik der internationale Vergleich von Schulaspekten vor. Interdisziplinäre Vergleiche sind nicht gefunden worden. In den vergleichenden Erziehungswissenschaften fällt besonders die Tendenz auf, sich von den wissenschaftlichen Disputen über die theoretischen Probleme von Vergleichbarkeit zu verabschieden, um unabhängig davon vergleichende Forschung zu betreiben (vgl. Allemann-Ghionda 2010, S. 13; 2004, S. 200 f.).

Demzufolge gibt Adick als eine von drei möglichen Antworten auf die Frage, welche Theorie die vergleichenden Erziehungswissenschaften haben, die lapidare Antwort: „Sie hat keine“ (Adick 2008, S. 165). Vielmehr ist Adick zufolge der Vergleich „keine Theorie, sondern eine Methode der Erkenntnisgewinnung“ (ebd., S. 166). In einer zweiten Antwort wird aufgezeigt, dass es beim Vergleichen immer eine „unterstellte Theorieannahme“ (ebd., S. 166) gibt, die zu selten hinterfragt wird, nämlich die „Homogenitätsannahme“ (ebd., S. 166) von Vergleichseinheiten: Vergleichseinheiten wird ihre Vergleichbarkeit unterstellt, ohne diese Vergleichbarkeit kritisch zu überprüfen beziehungsweise theoretisch abzusichern. Die dritte Antwort zielt auf die Vergleichskriterien ab, die sich aus theoretischen Vorannahmen zu den Vergleichsfeldern entwickeln (vgl. ebd., S. 166). Solche Aussagen über „bedeutsame Merkmale“ (ebd., S. 166) sind aber nicht an den Vergleich gekoppelt, sondern als *tertium comparationis* an das *primum* und *secundum comparationis*.

Sollen beispielsweise Äpfel mit Birnen verglichen werden, kann dies auf verschiedenen Ebenen passieren, wie Form, Geruch, Farbe, Geschmack, Größe, Reifegrad und vielem mehr. Diese Ebenen als Perspektiven auf die zu vergleichenden Früchte bilden jeweils ein mögliches *tertium comparationis* für den Vergleich. Dafür muss bestimmt werden, was unter dem jeweiligen *tertium comparationis* verstanden wird. Die theoretische Fundierung gilt also nicht für den Vergleich an sich, sondern für die Vergleichbarkeit und die Vergleichsperspektive

⁹³ Von den unterschiedlichen Schreibweisen bezogen auf Numerus und Groß- oder Kleinschreibung wird hier „vergleichende Erziehungswissenschaften“ verwendet.

(vgl. Adick 2008, S. 167; A. C. Lehmann 2005, S. 157; Waterkamp 2006, S. 196 f.). Mit diesem Ansatz lässt sich die Problematik des Theorievakuum für das angestrebte Forschungsvorhaben lösen, indem die Vergleichbarkeit der Vergleichseinheiten durch die Performativität theoretisch gefestigt wird und die Vergleichsperspektive diskurstheoretisch abgesichert wird. Darauf aufbauend können dann Bezugsverhältnisse konstruiert werden (vgl. Allemann-Ghionda 2010, S. 29). Ein solcher Vergleich deckt also nicht eine objektive Realität auf, sondern zeigt lediglich auf, was aus der gewählten Perspektive heraus rekonstruiert werden kann.

Innerhalb der Aufteilung von Vergleichen bezogen auf das historische, evolutionäre und empirisch-analytische Paradigma (vgl. Adick 2008, S. 177), passt die geplante Untersuchung in die letzte Kategorie, da sie mit Methoden der qualitativen Sozialforschung operiert. Dem von Hörner nach Funktionen ausgerichteten Raster entsprechend wird hier aufgrund der Fragestellung eine melioristische erhofft (vgl. Hörner 1993, S. 8):⁹⁴ Impulse für das *secundum comparationis* (musikalische Improvisationsvermittlung) sollen vom *primum comparationis* (theaterspezifische Improvisationsvermittlung) abgeleitet werden.

Von der viel rezipierten und unter anderem von Adick kritisierten Struktur des Vergleichens nach Hilker (vgl. Adick 2008, S. 144) wird im Zusammenhang mit der vergleichenden Diskursanalyse nur die Juxtaposition insofern übernommen, dass die Befunde der Diskursanalyse zum Abschluss der Ergebnispräsentation in verdichteter Form nebeneinandergestellt werden. Sie wird in diesem Zusammenhang aber nicht wie bei Hilker als Vorstufe einer Hypothesenbildung gesehen, da eine solche nicht vorgesehen ist, sondern sie wird lediglich in Form einer Tabelle umgesetzt und deswegen auch nicht als Juxtaposition bezeichnet.⁹⁵

Bezogen auf das *tertium comparationis* ist in der vergleichenden Erziehungswissenschaft umstritten, ob Vergleichskriterien vor dem Vergleich festgelegt werden müssen oder im Prozess des Vergleichs erst entstehen. Adick beispielsweise bezeichnet sie als „theoretische Vorannahmen über den Gegenstand“ (vgl. ebd., S. 166). Waterkamp hingegen vertritt die Ansicht, dass sie erst im Vergleichsvorgang erarbeitet werden sollten, weil sonst vor dem Vergleich zu sehr festgelegt wird, was als Vergleichsergebnis herauszukommen hat (vgl. Waterkamp 2006, S. 196 f.). Beide Positionen sind auf das eigene Vorhaben übertragen nachvollziehbar: Wird über die Performativität die Vergleichbarkeit hergestellt, so wird dadurch gezielt nach performativen Aspekten gesucht, wodurch möglicherweise andere, nicht-performative Aspekte vernachlässigt werden, obwohl sie relevant für die Leitfrage sein könnten. Wird aber keine

⁹⁴ vgl. zu den vier Funktionen eines Vergleichs (idiographisch, melioristisch, evolutionistisch und experimentell) Hörner (1993), S. 6-10

⁹⁵ vgl. Kapitel 4 in Teil II

Vergleichbarkeit durch Performativität hergestellt, ist nicht abgesichert, was eigentlich auf welcher theoretischen Grundlage verglichen wird.

Die Lösung wird darin gesehen, vor dem Vergleich die Vergleichbarkeit theoretisch abzusichern und dies als „Vor-Verständnis“ (Flick 2014, S. 127) für die Analyse zu nutzen, was aber nicht zu einer Reduktion der Analyseperspektive, sondern im Gegenteil dazu führen soll, aufgrund der Analyseergebnisse die Vorannahmen zu reformulieren oder weiter auszuformulieren (vgl. ebd., S. 128). In diesem Sinne wird sowohl in der Diskursforschung als auch in den vergleichenden Erziehungswissenschaften die wissenschaftliche Analyse als ein sich selbst generierender, iterativer und zirkulärer Forschungsprozess gesehen (vgl. Adick 2008, S. 152; Diaz-Bone 2005, S. 185 f.; Keller 2011, S. 101-103; Waterkamp 2006, S. 196 f.).

2.1.4 Positionierung

In Bezug auf geisteswissenschaftliche Vergleiche ist der Frage nachgegangen worden, ob in komparativen Wissenschaftsdisziplinen bestritten wird, dass der geisteswissenschaftliche Vergleich keine „genuine Theorie“ (Adick 2008, S. 167) vorzuweisen habe. Weder in den Literatur-, Politik-, Geschichts- und Sozialwissenschaften noch in der Ethnologie ist dieser Standpunkt beziehungsweise eine Theorieentwicklung aufgefunden worden. Stattdessen ist dort im Zusammenhang mit der aufgezeigten theoretischen Debatte vermehrt die Kritik zu finden, dass Vergleiche ohne eine theoretische Klärung, was ein Vergleich ist, fragwürdig erscheinen.

Auf der Suche nach einer theoretischen Fundierung des Vergleichs wird sich dem im vorigen dargestellten Standpunkt von Adick, Alleman-Ghionda und Waterkamp angeschlossen. Da es in einem sehr umstrittenen wissenschaftlichen Feld keine genuine Theorie des Vergleichs gibt, wird ein *tertium comparationis* theoretisch fundiert, um darauf aufbauend eine theoriegeleitete vergleichende Diskursanalyse durchführen zu können. Somit hat sich aus der Suche nach einer theoretischen Grundlage für den Vergleich folgendes Vorgehen ergeben: Die Forschungsfrage und der Untersuchungsgegenstand werden in einen theoretischen Rahmen gesetzt, der theoriegeleitete Antworten auf die Fragen ermöglicht, was in dem eingegrenzten Feld der Vermittlung von Improvisation in Jazz und Improvisationstheater überhaupt verglichen werden kann und wie es verglichen werden kann.

Die zentrale Aufgabe von Kapitel 2.2 wird darin bestehen, die Vergleichbarkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung herzustellen. In Kapitel 2.3 wird aufgezeigt, von welcher Perspektive aus verglichen wird, und somit der „Vergleichshorizont“ (Nohl 2013, S. 14) erörtert.

Die Zielsetzung des vorliegenden Vergleichs lässt sich mit den Worten von Helms ganz im Sinne der komparativen Musikpädagogik formulieren:

- „Schaffung von Transparenz des eigenen Bildungswesens sowie der eigenen musikpädagogischen Konzeptionen
 - Aufmerksamkeit für Lösungen in anderen Ländern
 - Anregung zur Verbesserung der Situation“
- (Helms 1994, S. 152)

Hierbei ist allerdings, bezogen auf die vorliegende Untersuchung, „des eigenen Bildungswesens“ durch „der eigenen Vermittlungstradition“ und „Ländern“ durch „Künsten“ zu ersetzen. Somit wird deutlich, dass der melioristische Vergleich einerseits ganz in der Tradition der komparativen Musikpädagogik steht und andererseits in seiner interdisziplinären und diskursanalytischen Ausrichtung die dort üblichen Pfade verlässt.

Zur Zielsetzung gehört neben dieser erkenntnisgenerierenden aber auch die „erkenntnis kontrollierende Funktion“ (Nohl 2013, S. 14) des Vergleichs. Mit der Anwendung empirischer Methoden wird beabsichtigt, sich von der eigenen Befangenheit gegenüber der Thematik lösen zu können und in eine Außenperspektive zu gelangen, aus der heraus die eigene Verstrickung in die Vermittlungsdiskurse erkennbar und somit dementsprechende Verzerrungen der Analyseergebnisse vermieden werden können.

Abschließend ist auf eine letzte Problematik im Hinblick auf die vergleichende Diskursanalyse hinzuweisen, für die es keine Ideallösung zu geben scheint. Theorien sind Konstrukte und entfalten sich durch diskursive Praktiken. Inwiefern Theorien in wissenschaftlicher Literatur präsent sind, hängt ebenso mit diskursiven Praktiken zusammen. Konsequenterweise müssten also nicht nur in der Analyse, sondern auch in diesem und den folgenden Kapiteln 2.2 und 2.3 diskursive Felder der Theoriebildung aufgezeigt werden. Dies wird in wissenschaftlichen Diskursanalysen im Theorieteil jedoch nicht praktiziert und auch in der Fachliteratur zu diskursanalytischem Vorgehen nur wenig thematisiert (vgl. Diaz-Bone 2010a; Hirsland u. a. 2004, 2006; Keller 2011). Der einzige Verweis, der in diese Richtung geht, ist der, dass Diskursanalysen Diskurse über Diskurse sind (vgl. Allolio-Näcke 2010, [32-35]). Eine Diskurstheorie ist demnach in einem diskursiven Feld über Theorien über Diskurse zu verorten. Darüber ein Kapitel zu schreiben, gehört also zu einem Diskurs über Diskurse über Theorien über Diskurse. Spätestens hier offenbart sich eine unlösbare Problematik diskursanalytischer Forschung.⁹⁶ Sie wird im Folgenden wie auch sonst üblich damit gelöst, sie in den Eingrenzung-

⁹⁶ Foucault umschreibt diese Problematik wie folgt: „Aber dieser Diskurs ist nicht da; Souveränität erlangt das 'Ich spreche' nur in Abwesenheit jeglichen anderen Sprechens; der Diskurs, von dem ich spreche, existiert nicht, bevor ich diesen nackten Satz ausspreche, und er verschwindet, sobald ich verstumme.“ (Foucault 2001b, S. 671 f.)

gen des theoretischen Hintergrunds und des methodischen Vorgehens einerseits nicht überstrapazieren und andererseits trotzdem mit der notwendigen Sensibilität für diese Problematik vorzugehen.

2.2 Vermittlung theatraler und musikalischer Improvisation

Kapitel 2.1 hat aufgezeigt, wie ein interdisziplinärer Vergleich bezogen auf das eingegrenzte Forschungsfeld und die zentralen Fragestellungen theoriegeleitet konzipiert werden kann. Daran anschließend wird nun mithilfe theoretischer Ansätze der Performativität dargelegt, auf welcher theoretischen Basis das Verständnis des Untersuchungsgegenstands „Improvisationsvermittlung“ basiert. Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.3 anhand diskurstheoretischer Ansätze die Grundlage erörtert, auf der das methodische Vorgehen für die vergleichende Diskursanalyse beruht.

In diesem Kapitel wird sich den Fragen zugewandt, wie sich eine Vergleichbarkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung in Improvisationstheater und Jazz auf theoretischer Ebene herstellen lässt und wie daraus die theoretischen Vorannahmen des Vergleichshorizonts abgeleitet werden können. Es wird nicht das Ziel verfolgt, eine objektiv gültige Erklärung für Improvisation und ihre Vermittlung zu finden. Stattdessen werden Möglichkeiten theoriegeleiteter Vergleichbarkeit und Vergleichsperspektiven diskutiert. Dabei ist zu beachten, dass im Jazz ein spezifisches Theorieverständnis zu finden ist. So werden beispielsweise Jazz-Harmonielehren als Jazz-Theorie bezeichnet (vgl. Levine 1996; Sikora 2003; Coker 1989, S. 56) und melodisch-harmonische Zusammenhänge mit der sogenannten Akkord-Skalentheorie erklärt (vgl. Busch 1996, S. 69; Levine 1992, S. 65). Der Begriff „Theorie“ wird im Jazz also als jazzspezifisches Fachwissen über musikalische Strukturen auf der Ebene der Tonhöhe verstanden, das beim Improvisieren angewandt wird.

Auf der anderen Seite gibt es in der Literatur von Jazzmusiker_innen über Improvisation eine verbreitete Wissenschaftsskepsis, die sich unter anderem darin äußert, dass ein wissenschaftstheoretischer Zugang zu Improvisation mit dem Argument abgelehnt wird, Improvisation ließe sich aufgrund ihrer Komplexität wissenschaftlich nicht erfassen.⁹⁷ Somit ist im Jazz das Verhältnis zum Begriff „Theorie“ ambivalent. Einerseits bestimmt eine angewandte Jazz-Theorie die Improvisations- und Vermittlungspraxis, wodurch der kognitive Zugang zum Improvisieren als wichtige Grundlage hervorgehoben wird. Andererseits wird eine auf Theorien aufbauende Wissenschaftlichkeit gegenüber der Improvisationspraxis abgelehnt, da die improvisatorisch-künstlerische Praxis zu komplex für die als zu reduktionistisch aufgefasste wissenschaftliche Theoriebildung ist.

Ein dritter Umgang mit Theorien, der wiederum im Gegensatz zu der Wissenschaftsskepsis steht, ist in musikwissenschaftlichen und pädagogischen Forschungsbeiträgen erkennbar, deren Verfasser_innen der Jazz-Szene nahestehen. Hier werden Theorien wie beispielsweise

⁹⁷ vgl. dazu die schon erläuterte Kluft zwischen Literalität und Oralität auf S. 29 f.

systemtheoretische Ansätze importiert, worauf aufbauend versucht wird, allgemeingültige Definitionen für Improvisation zu erstellen (vgl. Eckhardt 1996, S. 15; Gagel 2010, S. 31 und 39; Weymann 2004, S. 48).⁹⁸ Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt für die Diskursanalyse besteht also darin, den diskursiven Strategien nachzugehen, die mit diesen widersprüchlichen Bezügen zum Begriff „Theorie“ verbunden sind. Dies wird in Kapitel 3.1.1 des zweiten Teils und deshalb nicht an dieser Stelle weiter verfolgt.

Stattdessen wird nun die Eingrenzung der inhaltlichen Rahmensetzung theoretisch fundiert, was einen theoretischen Ansatz erfordert, der das Modell in Abbildung 1 aufgreift und somit auf Improvisation und ihre Vermittlung zugleich angewendet werden kann.⁹⁹ Die Verschränkung von Kunst- und Vermittlungsform, die bei der Eingrenzung des *primum* und *secundum comparationis* schon dargelegt worden ist, bildet also einen wesentlichen Ansatzpunkt für die Suche nach einem passenden theoretischen Hintergrund. Während die Eingrenzung in Kapitel 1.2 vorrangig erste Aspekte für das Forschungsvorhaben erörtert hat, wird nun das dort vorläufig herausgearbeitete und der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Improvisation und ihrer Vermittlung theoretisch abgesichert.

2.2.1 Vergleichbarkeit

Basierend auf Prämisse 3, dass Improvisation und ihre Vermittlung vergleichbar sind,¹⁰⁰ ist in Kapitel 1.2.1 erörtert worden, warum viele der theoretischen Ansätze, mit deren Hilfe Improvisation erklärt wird, für einen interdisziplinären Vergleich nicht in Frage kommen. Diese Darlegungen werden nun durch einige Aspekte ergänzt.

Das Modell in Abbildung 1 enthält als wichtiges Merkmal eines *tertium comparationis* eine gewisse Distanz zu den Vergleichsgegenständen (vgl. Waterkamp 2006, S. 194). Mit der Bildung von Routinen ist ein Aspekt hervorgehoben worden, der zwar einen zentralen Bestandteil für Improvisation und ihre Vermittlung in Theater und Musik darstellt, der aber nicht theater- oder musikspezifisch ist. Theorien zum Üben oder Lernen könnten somit die Vergleichsgrundlage bilden. Aufgrund von Prämisse 1 liegt dabei der Rückgriff auf eine konstruktivistische Theoriebildung nahe, wozu auch die im Modell enthaltene selektive Wahrnehmung und Deutung von Situationen passt (vgl. Cerachowitz 2012, S. 81-86). Verschiebt man den Schwerpunkt im Modell auf das Agieren und Reagieren, bietet sich an, solche konstruktivistischen Ansätze mit interaktionstheoretischen zu verknüpfen (vgl. Reich 2010).

⁹⁸ zur Problematisierung von Theorie-Importen vgl. Kaul 2008, S. 133-139

⁹⁹ vgl. S. 56

¹⁰⁰ vgl. S. 21

Geht man von Ahlers Forschungsansatz aus, Improvisationsforschung auf die vier Schwerpunkte Person, Vorwissen, Prozess und Kommunikation zu begrenzen (vgl. Ahlers 2001, S. 41-46), so ist auch dies mit dem Modell vereinbar. Selbst der zeichentheoretische Ansatz Sawyers ist in das Modell als Grundlage für den Vergleich integrierbar, sofern Zeichen nicht als eindimensionale, sondern multireferentielle Bedeutungsträger definiert werden und der Schwerpunkt auf kommunikative Aspekte gelegt werden soll. Das Modell besitzt eben, wie schon aufgezeigt worden ist, seine Stärke und Schwäche zugleich in seiner Offenheit gegenüber allen möglichen Formen von Improvisation und somit auch gegenüber darauf beziehbaren theoretischen Ansätzen.

Bei der Suche nach einer Vergleichbarkeit auf der Ebene der Vermittlung, stehen diverse musikdidaktische Konzeptionen als Anknüpfungspunkte zur Verfügung, die mit den Prämissen und dem Modell vereinbar sind. Darunter sind der erfahrungserschließende Ansatz (vgl. Nykrin 1978), die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (vgl. Rolle 1999) und der Ansatz der Handlungsorientierung (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975) die naheliegendsten, weil sie das Zusammenspiel von Produktion und Reflexion aufgreifen, das der Jazzpädagogik zugrunde liegt. Da auf theaterpädagogischer Seite ebenfalls eine erfahrungs- und handlungsbezogene Didaktik vorherrscht (vgl. Hoppe 2011, S. 178), ist damit eine adäquate Vergleichsgrundlage gegeben. Weiterhin können im Bereich der Improvisationsdidaktik anhand der Systematik von Eckhardt Übereinstimmungen zwischen Jazz- und Improvisationstheatervermittlung hergestellt werden.¹⁰¹ Warum unter diesen vielen sich anbietenden Möglichkeiten die Performativität als theoretische Grundlage der Vergleichbarkeit ausgewählt worden ist, liegt darin begründet, dass diese Theorie im Vergleich zu den oben aufgezeigten Ansätzen weniger reduktionistische Tendenzen hat und sich mit vielen der erwähnten Ansatzmöglichkeiten überschneidet.

Die Performativität bietet sich als *tertium comparationis* an, weil sie als Vortheorie für die Diskursanalyse das zu untersuchende Feld nicht zu stark begrenzt, sodass die Analyseergebnisse möglichst offen gehalten werden können. Zudem kann mit ihr im Gegensatz zu den anderen Theorien die Vermittlung selbst als improvisatorischer Prozess erklärt werden. Sie lässt sich zudem auf Gruppenprozesse anwenden und versteht sich als interdisziplinär ausgerichtete Theorie.

¹⁰¹ Eckhardt weist für die Vermittlung musikalischer Improvisation auf die Dichotomien entgrenzend und begrenzend (vgl. Eckhardt 2000, S. 183), imitativ und entdeckend (vgl. ebd., S. 184) sowie Intuition und Rationalität (vgl. ebd., S. 186) hin. Alle drei Dichotomien sind auf die Vermittlung von Improvisationstheater übertragbar.

2.2.2 Performativität als theoretische Grundlage des Vergleichs

Auf der Grundlage der Performativität können die Gemeinsamkeiten von Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater auf theoretischer Ebene aufgezeigt werden. Dieser Vergleichshorizont wird im Folgenden anhand der Literatur erläutert, die dazu in den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen vorliegt. Da die Begriffe „performativ“, „Performanz“, „Performativität“, „performance“ und „performative turn“ in den Wissenschaften unterschiedlich aufgefasst werden, ist vorab zu klären, wie in diesem Zusammenhang der Begriff „Performativität“ verstanden wird.

Wesentliche Bezugspunkte sind in den Wissenschaften die sprachphilosophischen Überlegungen Austins und Searles, die Abgrenzung von Performanz und Kompetenz bei Chomsky und die Verknüpfung von Gender und Performativität bei Butler (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 10-16). In Deutschland wird jedoch vor allem der interdisziplinäre Theorieansatz der Theaterwissenschaftlerin Fischer-Lichte rezipiert (vgl. Fischer-Lichte 2011, 2004), auf die sich im Folgenden größtenteils bezogen wird. Der von ihr ausgerufene Performative Turn besteht in einer Verschiebung von einer Kultur der Texte zu einer Kultur der Performanz (vgl. Fischer-Lichte 2000, S. 62). Bezogen auf die Vermittlung von Dramen besteht diese Verschiebung vor allem darin, nicht mehr die Analyse von Dramentexten, sondern von Aufführungen dieser Texte in den Vordergrund zu rücken. Diese Herangehensweise wird von Fischer-Lichte und anderen vom Theater ausgehend auf andere kulturelle und wissenschaftliche Bereiche übertragen.¹⁰² Dabei wird nicht nur die Schriftorientierung der Künste hinterfragt wie beispielsweise die Werkkultur der bürgerlichen Musik, sondern auch die Konzentration der Wissenschaft auf Sprache und Rationalität. Insofern sieht Fischer-Lichte den Performative Turn als Reaktion auf den Linguistic Turn (vgl. Fischer-Lichte 2001, S. 111).¹⁰³

Im Kern der Performativität steht das Agieren vor beziehungsweise mit anderen Leuten, wodurch im Moment des Agierens soziale Wirklichkeit konstituiert wird. Obwohl Fischer-Lichte ihren Schwerpunkt nicht auf Improvisation legt, ist die Nähe zum bisher dargelegten Ansatz, Improvisation und ihre Vermittlung aufzufassen, deutlich: Nicht der Einzelne, sondern die

¹⁰² vgl. dazu die Veröffentlichungs- und Mitarbeiteraufstellungen auf der Homepage des Sonderforschungsbereichs 447 „Kulturen des Performativen“ der Freien Universität Berlin.

¹⁰³ Da diese Untersuchung aufgrund der Diskursanalyse dem Linguistic Turn zugeordnet worden ist (vgl. S. 13), wird Fischer-Lichte in diesem Punkt nicht zugestimmt. Ihre Sichtweise leuchtet insofern nicht ein, da Sprechakte in ihrer Theorie der Performativität einen wichtigen Platz einnehmen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 32; Krause-Benz 2014a, S. 152; Wulf/Zirfas 2007, S. 12-15). Vielmehr wird die Ausrufung des performative turn's in den Wissenschaften als eine diskursive Strategie der Theaterwissenschaft aufgefasst, die das Ziel verfolgt, die Performativität als bedeutende Theoriebildung im aktuellen Wissenschaftsbetrieb zu etablieren und den Untersuchungsgegenstand „Theater“ aus seinem Schattendasein innerhalb der Literaturwissenschaft herauszuholen. Besonders wegen letzterem wird sich meines Erachtens unnötigerweise gegen den Linguistic Turn versucht abzugrenzen. Zur ausführlichen Begründung, inwiefern sich Performativität und Diskursanalyse sinnvoll verbinden lassen vgl. Kapitel 2.4.1 in Teil I.

Interaktion steht demnach im Vordergrund, nicht das Werk, sondern der Moment, nicht die Schrift, sondern das Handeln und nicht das kognitive Wissen allein, sondern seine Anwendung in der Praxis. Diese erste einführende Skizze genügt vorläufig, um anhand der Literatur in den für den Vergleich wesentlichen Vermittlungsdisziplinen aufzuzeigen, welche weiteren Aspekte das tertium comparationis Performativität in Bezug auf Improvisation und ihre Vermittlung in Jazz und Improvisationstheater umfasst.

2.2.3 Musikpädagogik

In der Jazzpädagogik taucht der Begriff „Performativität“ bisher nur in Bezug auf freie Improvisation auf (vgl. Gagel 2013, S. 151; Maschat 2015, 2012). Eine erste Verbindung mit einem übergreifenden Verständnis von Jazz zeigt sich bei Feige, sie ist aber nicht auf Pädagogik bezogen.¹⁰⁴ In der Musikpädagogik gibt es den schon erwähnten Ansatz, improvisierte Musik als generative Performanz zu bezeichnen, wodurch die dabei stattfindenden Prozesse kreativer Problemlösung hervorgehoben werden (vgl. Ahlers 2011, S. 38; Lehmann 2005, S. 948). Winkler sieht ohne Bezug zu Improvisation das Als-Ob als eine zentrale Eigenschaft der Pädagogik (vgl. Winkler 2009, S. 113). Das Als-Ob wird in der Performativität als Inszenierung in dem Sinne verstanden wird, dass Handeln vor anderen Leuten immer damit verbunden ist, sich oder anderen abhängig vom situativen Kontext eine Rolle zuzuweisen, wie im Unterricht beispielsweise Lehrer_innen- oder Schüler_innenrollen.¹⁰⁵

Ebenfalls ohne Bezug zu Improvisation zeigt Krause-Benz auf, welche Perspektiven in dem Ansatz der Performativität für die Musikpädagogik enthalten sind (vgl. Krause-Benz 2014a). Sie spricht von einer „Musikpädagogik des Performativen“ (Krause-Benz 2014b, S. 297) und überträgt im Wesentlichen einzelne Elemente des Ansatzes von Wulf und Zirfas, in dem die Theorie Fischer-Lichtes auf Pädagogik übertragen wird, auf Musikpädagogik (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Ihre Zielsetzung besteht dabei darin, weder die Implikationen von „Umgangsweisen mit Musik“ (Krause-Benz 2014a, S. 146) noch von „musikbezogenem Handeln“ (ebd., S. 148) zu akzeptieren, wenn über zentrale Inhalte des Schulfachs Musik nachgedacht wird, sondern musikalische Praxis im Musikunterricht als „performative Akte“ (ebd., S. 152) aufzufassen. Weil die soziale Wirklichkeit im Unterricht erst durch das Handeln konstituiert wird, ist sie ereignishaft, unwiederholbar und interaktiv, sodass Körperlichkeit, Kontingenz, Mimesis und Subversivität von Lehr-/Lernprozessen mehr als bisher an Bedeutung ge-

¹⁰⁴ Feige benutzt das Wort „Performance“ oft an Stellen, an denen es ihm um die „Logik der Improvisation im Jazz“ (vgl. Feige 2014, S. 70) geht. Dabei bezieht er sich auf Fischer-Lichte.

¹⁰⁵ zur Inszenierung von Rollen und zur Mehrdimensionalität der Persönlichkeit in musikpädagogischen Zusammenhängen vgl. Cada (2008), S. 112 f.

winnen können (vgl. Krause-Benz 2010, S. 152-159). Diese Aspekte werden im Zusammenhang mit der Übertragung von Performativität auf Pädagogik in Kapitel 2.2.5 noch näher erläutert.

Performativität ist auch schon in ersten Ansätzen auf Populäre Musik angewendet worden, (vgl. Bienen-Preisendorfer 2012, 2011), aber auch hier steht weder die Improvisation noch die Pädagogik im Zentrum der Darstellungen. Laut Vogt kann insgesamt noch nicht von einer performativen Wende in der Musikpädagogik gesprochen werden, da Musikunterricht an Schulen trotz aller Praxisorientierung nach wie vor „auf die Rezeption von Musik ausgerichtet ist“ (Vogt 2012, S. 17).

2.2.4 Theaterpädagogik

In zwei wissenschaftlichen Untersuchungen von deutschen Improvisationstheaterspielern wird Performativität und Improvisationstheater aufeinander bezogen (vgl. Gerein 2004; Lösel 2013). Dabei leitet Lösel eine „Theorie der Aufführung des Improvisationstheaters“ (Lösel 2013, S. 260) direkt aus der Performativität ab und erklärt das Spezifische des Improvisationstheaters mit der Begrifflichkeit von Fischer-Lichte, indem er leibliche Kopräsenz, Materialität, Semiotizität und Ereignishaftigkeit auf das Improvisationstheater überträgt (vgl. ebd., S. 157-263). Auch Sawyer stimmt mit seinen auf Improvisationstheater bezogenen Forschungen zu „group genius“ (Sawyer 2007a), „collaboration“ (Sawyer 2007a), „improvisation as a pedagogical practice“ (Sawyer 2007b), „emergence“ (Sawyer 2003b) und „group creativity“ (Sawyer 2003a) mit Fischer-Lichtes theoretischer Grundlage größtenteils überein, ohne jedoch auf sie Bezug zu nehmen.¹⁰⁶

Aus wissenschaftlicher Perspektive zeichnet sich also eine enge Verknüpfung von Performativität und Improvisationstheater ab. Theaterpädagogische Literatur zu Improvisationstheater, die sich auf diese enge Verbindung beruft, gibt es allerdings noch nicht, aber Literatur, in der die Performativität in die Theaterpädagogik integriert wird (vgl. Lange 2006; Lange/Sinning 2014; Pinkert 2007; Roth-Lange 2014). Aufgrund des sogenannten Mitspieltheaters sind in der künstlerischen und theaterpädagogischen Praxis Grundzüge des Performativen schon seit mehr als vierzig Jahren präsent, auch wenn sie nicht mit der Begrifflichkeit von Fischer-Lichte bezeichnet werden (vgl. Hoppe 2001, S. 83-101 und 193-206). Ebenso sind in dem postdramatischen Ansatz, der sich mittlerweile im Schultheater etabliert hat (vgl. Wenzel 2014), grundlegende Gedanken der Performativität enthalten (vgl. H.-T. Lehmann 2005, S.

¹⁰⁶ Dies ist vermutlich eine Folge davon, dass Fischer-Lichtes Ansatz der Performativität bisher außerhalb von Deutschland kaum rezipiert worden ist.

241-260). Auch wenn es sich bei der Performativität um eine theaterwissenschaftliche und keine -pädagogische Theorie handelt, soll sie nun in ihren wesentlichen Zügen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Vermittlung von Improvisation dargestellt werden.

Richard Schechner veröffentlicht 1966 den Aufsatz „Approach to Theory/Criticism“, der die amerikanische Performance Theory geprägt hat (vgl. Balme 2014, S. 76). In ihm wird jegliches menschliches Handeln als Performance begriffen, wodurch Theaterwissenschaften, Ethnologie und Soziologie eng miteinander verbunden werden. Einen ähnlichen Gedanken formuliert Goffman, wenn er Performance definiert als

„all the activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers.“ (Erwing Goffman [1959]: *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor books. S. 22. Zit. nach Balme 2014, S. 76)

Performance besteht demnach aus körperlich vollzogenen Handlungen, die von anderen wahrgenommen werden. Hier wird ein auch bei Fischer-Lichte entscheidender Faktor betont, der performatives Handeln von nicht-performativem unterscheidet: Performatives Handeln ist auf die Anwesenheit eines Gegenübers angewiesen und darauf, wie dieses Gegenüber auf die eigene Selbstinszenierung reagiert, die bei jeglichem Handeln entweder bewusst oder unbewusst in Form von Gestik, Mimik, Körperhaltung, Proxemik und vielem mehr geschieht.¹⁰⁷ Handlungen sind demnach dann als performative Akte zu verstehen, wenn in ihrem Vollzug eine neue soziale Wirklichkeit konstituiert wird (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 60). Das Oxy-moron „inszenierte Wirklichkeit“ kann als zentraler Aspekt der Performativität betrachtet werden (vgl. Balme 2014, S. 74). Performative Akte repräsentieren nichts Vorgegebenes, sondern bringen Wirklichkeit erst durch die vollzogene Handlung hervor (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 44). Solche Handlungen zeichnen sich durch die leibliche Kopräsenz, die autopoietische Feedback-Schleife, den Als-Ob-Pakt, Kontingenz, Unvorhersehbarkeit, Emergenz und Flüchtigkeit beziehungsweise Unwiederholbarkeit aus (vgl. ebd., S. 54-58).

Diese Begriffe passen zu dem Modell in Abbildung 1, weil sie das Handeln im Moment umschreiben und somit unmittelbar auf Improvisation übertragbar sind. Kontingenz, Unvorhersehbarkeit und Emergenz lassen sich auf Gruppensituationen anwenden, indem sie als Bestandteile der Interaktion aufgefasst werden, die zwangsläufig entsteht, wenn in einer Gruppe auf individuelle Selbstinszenierungen reagiert wird, auf diese Reaktion wiederum reagiert

¹⁰⁷ In der Musikpädagogik ist weniger über Selbstinszenierungen mit performativer Schwerpunktsetzung beziehungsweise über das Verhältnis von Inszenierung und Authentizität (vgl. Fischer-Lichte 2007), sondern vielmehr über Selbstkonzepte (vgl. Busch 2013; Hammel 2011; Spychiger 2012) oder Individualkonzepte (vgl. Niessen 2007) ohne Bezug zum Inszenierungsbegriff der Performativität geforscht worden.

wird und auf diese Reaktion dann wieder reagiert wird und immer so fort. Eine solche autopoietische Feedback-Schleife besteht aus dem Zusammenspiel von „Handlungen und Verhaltensweisen der Akteure und Zuschauer, welche die Aufführung entstehen lässt“ (Fischer-Lichte 2004, S. 284). Diese wechselseitige Interaktion innerhalb einer Gruppe geschieht unter Einbezug der Leiblichkeit, also mit dem ganzen Körper, und der Kopräsenz, also in gegenseitiger Wahrnehmung und Gestaltung zwischenmenschlicher Prozesse. Jedes Gruppenmitglied wird sich in neuen Situationen anders als gerade in diesem Moment verhalten, indem es eine etwas andere Rolle einnimmt beziehungsweise in einen neuen Als-Ob-Pakt mit den anderen Gruppenmitgliedern eintritt. In diesem Sinne spricht Fischer-Lichte, sowohl auf alltägliche Handlungen als auch auf szenisches Spiel auf der Theaterbühne bezogen, von „Aufführungen“, die aufgrund der autopoietischen Feedback-Schleife eine Ereignishaftigkeit im Sinne von Einzigartigkeit und Flüchtigkeit vorweisen und in dem Spannungsfeld von Planung und Emergenz stattfinden, da jeder Moment eine eben noch konstituierte soziale Wirklichkeit in eine andere verwandeln kann.

Der Begriff „Inszenierung“ wird auf einem solchen Hintergrund von Fischer-Lichte so definiert:

„Ich definiere daher Inszenierung als den Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien, nach denen die Materialität der Aufführung performativ hervorgebracht werden soll, wodurch zum einen die materiellen Elemente als gegenwärtige, in ihrem phänomenalen Sein in Erscheinung treten können, und zum anderen eine Situation geschaffen wird, die Frei- und Spielräume für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse eröffnet.“ (Fischer-Lichte 2004, S. 327)

„Die Inszenierung mag es zwar darauf anlegen, die Aufmerksamkeit des Zuschauers auf ein spezielles Element zu lenken. Sie ist jedoch nicht in der Lage zu steuern und zu kontrollieren, dass der Zuschauer sie tatsächlich auf dieses Element richtet. Was die Inszenierung intendiert und was sich in der Aufführung tatsächlich ereignet, stimmt häufig nicht überein. Und dies keineswegs deshalb, weil die gewählten Inszenierungsstrategien ungeeignet wären. [...] Denn ihr Gelingen stellt [...] letztendlich ein emergentes Phänomen dar.“ (ebd., S. 330 f.)

Interessant für die weiteren Untersuchungen ist hierbei zum einen, dass Emergenz und Kontingenz unmittelbar mit Inszenierung verbunden werden. Sie bilden also ebenso wenig Gegensätze wie auch Inszenierung und Authentizität beziehungsweise das „phänomenale Sein“ (ebd., S. 329). Die Inszenierung entwirft letztlich nicht mehr und nicht weniger als eine Situation, „in der sich etwas ereignen kann“ (ebd., S. 328) und das sowohl auf die Inszenierung von Dramen oder Symphoniekonzerten bezogen als auch auf das Handeln im Alltag oder

in Gruppenunterrichtssituationen. Dieser Inszenierungsbegriff gilt also für jegliche künstlerische wie nicht-künstlerische Inszenierungsformen, wobei künstlerische Inszenierungen meistens recht deutlich wahrnehmbar sind, während alltägliche bisweilen unbewusst geschehen und unbemerkt bleiben (vgl. ebd., S. 331).

Schließlich enthält die Performativität noch mit den Begriffen „Liminalität“ und „Transformation“ Bezüge zur Ritualforschung. Sie setzt aber die künstlerische Aufführung nicht mit dem Ritual gleich (vgl. ebd., S. 307). Stattdessen wird der Fokus auf den Übergang von einem Zustand zum anderen gelegt und damit auf den Zwischenraum zwischen Gegensätzen beziehungsweise auf die „Schwellenerfahrung“ (ebd., S. 307). Instabile und unvorhersehbare Situationen, die das Risiko bergen, dass etwas scheitert oder gelingt, sind solche Schwellen (vgl. ebd., S. 310). Sie werden weder als gut noch als schlecht, sondern als unausweichliche ästhetische Schwellenerfahrung des Zustandes von „betwixt and between“ (ebd., S. 309) angesehen. In diesem Zusammenhang wird mit Transformation der Übergang von einem Zustand zum anderen und mit Liminalität die Schwelle zwischen zwei Gegensätzen bezeichnet, an der sich die Gegensätzlichkeiten aufheben können (vgl. ebd., S. 314).

Fischer-Lichtes Konzeption der Performativität lässt sich schwer von dem einen oder anderen Aspekt aus entwickeln. Ein alles zusammenführendes Zentrum ist nicht ersichtlich. Vielmehr greifen einzelne Aspekte in vielschichtiger Weise ineinander. Einige Begriffe sind schwer voneinander zu trennen wie beispielsweise die Ereignishaftigkeit von der Flüchtigkeit oder die Unvorhersehbarkeit von der Emergenz. Fischer-Lichte weist selbst darauf hin, dass ihre Darstellungen nicht als eine ausgearbeitete Theorie anzusehen sind, sondern dass es in der Performativität unterschiedliche Theoriekerne gibt, auf die sie zurückgreift, wobei sich aber mit keinem allein das Performative theoretisch fassen lässt (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 37).

Für das weitere Vorhaben ist nach Sichtung der Literatur eine Orientierung an den vier Begriffen „Materialität“, „Semiotizität“, „Medialität“ und „Ästhetizität“ gewählt worden, die Fischer-Lichte selbst in Anlehnung an den Aufführungsbegriff von Max Herrmann verwendet, um ihre Erläuterungen zur Performativität zu strukturieren (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 42-62; Fischer-Lichte/Roselt 2001, S. 242-247).¹⁰⁸ Anhand dieser vier Dimensionen der Performativität wird nun die Frage erörtert, ob die Theoriebildung der Performativität als tertium comparationis für einen Vergleich von Improvisation und ihrer Vermittlung im Jazz und Improvisationstheater sinnvoll erscheint.

¹⁰⁸ Es bietet sich beispielsweise mit anderer Schwerpunktsetzung an, von den Begriffen Ereignishaftigkeit, Leiblichkeit, Emergenz und Ko-Präsenz auszugehen (vgl. Lösel 2013; Wulf/Zirfas 2007). Mit den vier im Haupttext gewählten Begriffen wird die Inszenierung beziehungsweise Aufführung in den Vordergrund gerückt.

Zunächst einmal ist zu fragen, ob nicht nur Theater-, sondern auch Jazz-Improvisationen und ihre Vermittlung als Aufführung begriffen werden können. Versteht man unter Aufführung gemäß Fischer-Lichte inszenierte Wirklichkeit, so kann jede Probe, Vorführung, Unterrichtsstunde und Alltagssituation als solche betrachtet werden, da gemäß der Performativität das Als-Ob für alle Situationen des Lebens gilt, die vor einem Gegenüber stattfinden. Demnach ist sowohl das Rollenspiel innerhalb von Theaterimprovisationen als auch die Rollenverteilung in Jazz-Improvisationen sowie in jeglichen Unterrichtssituation inszenierte Wirklichkeit und demnach als Aufführung begreifbar. Ausgehend von dieser gemeinsamen Basis kann nun aufgezeigt werden, welche wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den vier obigen Begriffen vorhanden sind.

Die Materialität, die schon im Zitat zur Inszenierung enthalten ist,¹⁰⁹ bezieht sich auf die Räumlichkeit, Körperlichkeit, Lautlichkeit und Zeiterfahrung im Hier und Jetzt einer Aufführung (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 49-52), also auf die Erfahrungs- und Aktionsmöglichkeiten in den Dimensionen von Raum, Körper, Klang und Zeit mit Schwerpunktsetzung auf die Gegenwart. Diese Aspekte sind alle auf Theater- und Jazz-Improvisation und deren Vermittlung anwendbar, indem den Fragen nachgegangen wird, wer sich wo im Raum positioniert, welche körperlichen Aktionen und Reaktionen der Beteiligten welche Ereignisse bewirken, wie verbale und nonverbale akustische Ereignisse aufeinander bezogen werden und durch welche rhythmischen Elemente Strukturen in der Zeit errichtet werden, sei es bezogen auf Timing, Takte, Szenen, Akte, Unterrichtstundeneinstieg oder -ende. Dies alles sind Fragen, die in Bezug auf die Materialität von Aufführungen für Improvisationstheater, Jazz und deren Vermittlung im Zusammenhang mit einer vergleichenden Diskursanalyse Sinn ergeben.

Die Medialität bezieht sich auf den interaktiven Charakter einer Aufführungssituation im Sinne von leiblicher Ko-Präsenz, autopoietischer Feedback-Schleife, Konstitution sozialer Wirklichkeit, Kontingenz und Spiel (vgl. ebd., S. 47-49). Die interaktiven Prozesse beim theatralen und musikalischen Improvisieren wie auch bei dessen Vermittlung zeichnen sich demnach dadurch aus, dass durch das gemeinsame Handeln, in dem ununterbrochen, wechselseitig und vielschichtig aufeinander Bezug genommen wird, unvorhersehbare Ereignisse hervorgebracht werden. Diese Prozesse können auf vielfältige Weise als Spiel aufgefasst werden: Es können Spielregeln vorgegeben sein oder entstehen, sie können befolgt oder gebrochen werden, es können Rollen zugewiesen und gespielt werden, es kann sich gegenseitig spielerisch herausgefordert oder unterstützt werden und vieles mehr.

¹⁰⁹ vgl. S. 79

Dass in einem Gruppenprozess hervorgebrachte Ereignisse nicht von allen Beteiligten auf dieselbe Weise wahrgenommen und gedeutet werden, kann unter dem Schwerpunkt Semiotizität zusammengefasst werden (vgl. ebd., S. 52 f.). Sowohl Theater- und Jazz-Improvisationen als auch Unterrichtssituationen sind Felder, in denen unterschiedliche Wahrnehmungen eines Ereignisses unter dem Gesichtspunkt des Konstruktivismus normal sind.¹¹⁰ Das Zeichenverständnis der Performativität ist also kein statisch repräsentatives, sondern ein dynamisches. Die Semiotizität hebt hervor, dass Wahrnehmungen einerseits an die Aufführungssituation gebunden sind und andererseits mit individuellen Referenzen der Beteiligten in Wechselwirkung treten. Abhängig von dem biografischen Hintergrund und davon, in welchem situativen Zusammenhang die Farbe Rot auftaucht, kann damit Liebe, Blut, Kommunismus, Wein, Platzverweis, Klassenarbeitskorrekturen, Klatschmohn, Schulden, roter Zwerg oder Stoppschild assoziiert werden.

Mit einer solchen theoretischen Grundlage kann gegen eine allgemeingültige Auffassung von richtig und falsch beim Improvisieren argumentiert werden, sodass die Angst vor Fehlern und die Angst, sich zu blamieren oder sich vor anderen zu präsentieren, auf der Grundlage von Semiotizität als irrelevant für die Improvisation und ihre Vermittlung betrachtet werden kann. Indem es keine Möglichkeit gibt, falsch zu improvisieren, wird Experimentierfreudigkeit, spielerischer Leichtigkeit, Risikobereitschaft und nicht zuletzt der Lust am Scheitern der Vorzug gegenüber Sicherheitsdenken und Perfektionismus gegeben.

Mit dem Begriff „Ästhetizität“ (vgl. ebd., S. 53-56) können die Aspekte Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit, Singularität, Liminalität, Transformation und Emergenz zusammengefasst werden. Bezogen auf Improvisation und ihre Vermittlung in Theater und Musik wird damit hervorgehoben, dass jede Situation einzigartig und unwiederholbar ist, weil sie emergent ist und sich einer noch so perfekten Planung entzieht. Aufgrund dieser Unvorhersehbarkeit beim Improvisieren, beim Unterrichten oder in der Alltagsbewältigung bieten Liminalität und Transformation an, sich nicht zwischen Sicherheit und Risiko entscheiden zu müssen, sondern sich auf die Schwelle dazwischen zu begeben, sodass beides zugleich beziehungsweise keins von beidem eine entscheidende Rolle spielt. Die Transformation besteht dabei darin, aufgrund von Liminalitätserfahrungen das Improvisieren in Alltag, Unterricht, Musik und Theater anders gestalten zu können als davor. In diesem Sinne kann die Ästhetizität als eine Ästhetik des Dazwischen bezeichnet werden: zwischen Vergangenheit und Zukunft als Handeln im Moment, zwischen Planung und Emergenz als Gelassenheit, zwischen Komposition und Improvisation als Generieren musikalischer Strukturen, zwischen Lehren und Lernen als Vermitt-

¹¹⁰ vgl. Prämissen 1 (S. 19)

lung, zwischen Improvisieren und Vermitteln als Improvisationsvermittlung und zwischen künstlerischer und pädagogischer Praxis als künstlerisch-pädagogische, performative Akte. In Bezug auf Liminalität und Transformation zeigt Fischer-Lichte einen wesentlichen Anlass für die Entwicklung des Konzepts der Performativität auf (vgl. ebd., S. 281-317): die Aufhebung der Dichotomien von Werk und Aufführung, Produktion und Rezeption, Kunst und Alltag, Geist und Körper sowie Signifikat und Signifikant. Sie steht dem Verständnis vom Kunstwerk als „Hort der Wahrheit“ (ebd., S. 281) und der „langen und ehrwürdigen Geschichte des Werkbegriffs“ (ebd., S. 281) kritisch gegenüber und setzt ihnen „flüchtige, einmalige und unwiederholbare Vorgänge“ (ebd., S. 281) entgegen, die nicht verstanden, sondern erlebt werden und die keine auf Repräsentation allgemeingültiger Wahrheiten bezogene Deutungsmöglichkeiten enthalten, sondern vielfältige und widersprüchliche Wahrnehmungsmöglichkeiten bieten. Kultur nicht nur auf Kunstwerke, sondern auf deren Aufführung als performative Akte zu beziehen, ist der Ausgangs- und Endpunkt von Fischer-Lichtes Theoriebildung,¹¹¹ was für Improvisation und ihre Vermittlung in Theater und Musik übertragbar erscheint.

In Bezug auf Improvisation ist jedoch bemerkenswert, dass Fischer-Lichtes Theoriebildung nicht auf Improvisation, sondern auf die Inszenierung von Damentexten beziehungsweise auf die Interpretation von Kompositionen ausgerichtet ist. Sie hat also eigentlich Bereiche im Blick, die als das Gegenteil von Improvisationstheater und Jazz-Improvisation angesehen werden. Die so entstandene Theorie lässt sich jedoch problemlos, wie eben aufgezeigt, auf Improvisation und ihre Vermittlung übertragen, wobei aber das vor einer Aufführung angefertigte Kunstwerk kaum noch eine Rolle spielt. Deswegen kann Lösel auch eine Theorie der Aufführung des Improvisationstheaters aus der Performativität ableiten.¹¹² Somit erhalten die in Kapitel 1.2 noch nicht theoretisch fundierten Darstellungen zu der Vergleichbarkeit von Improvisation in Theater und Musik mit dem tertium comparationis Performativität ihre theoretische Basis. Improvisation kann auf die dargelegte Weise als performativer Akt aufgefasst werden: als interaktives Handeln, das im Zusammenspiel von Materialität, Semiotizität, Medialität und Ästhetizität soziale Wirklichkeit konstituiert, sei es im Theater, in der Musik, im Unterricht oder im Alltag.

¹¹¹ vgl. S. 75

¹¹² vgl. S. 77

2.2.5 Pädagogik

Neben anderen Beiträgen (vgl. Gauß/Hannken-Illjes 2012; Matzke 2012; Pfeiffer 2012; Sting 2012) sind im Umfeld des Sonderforschungsbereichs 447 „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin zwei Veröffentlichungen erschienen (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007), die sich damit befassen, inwiefern Unterrichten als performativer Akt aufgefasst werden kann und wie sich das Konzept der Performativität auf die Pädagogik übertragen lässt. Darin wird die Schwerpunktsetzung innerhalb der Performativität im Vergleich zu Fischer-Lichte etwas verschoben, was im Folgenden soweit aufgezeigt werden soll, wie es bezogen auf die Vermittlung von Improvisation sinnvoll erscheint.

In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit für die Pädagogik aufgezeigt, sich mit Performativität auseinanderzusetzen. Da moderne Gesellschaften „Inszenierungsgesellschaften“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 10) sind, wird die Pädagogik in der Pflicht gesehen, sich mit Inszenierungsformen im Sinne der Performativität zu befassen (vgl. ebd., S. 10). Auf diese Weise kann die Lebenswelt von Schüler_innen im Unterricht aufgegriffen werden und hier besonders das alltägliche performativ-inszenierte Handeln, das, wie in den vorigen Kapiteln dargestellt worden ist, als improvisatorisches Handeln betrachtet werden kann.

Als weiterer Aspekt wird die „Dignität der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 10) angeführt, womit eine Berücksichtigung interaktionistischer und konstruktivistischer Perspektiven auf pädagogisches Handeln eingefordert wird. Aus den vorigen Darstellungen ist ersichtlich, dass improvisierendes Unterrichten dieser Einforderung nachkommt. Auch der Perspektivenwechsel weg von der Betonung intentionalen und rationalen Handelns im Unterricht hin zum nicht-intentionalen Handeln ist für Improvisationsvermittlung naheliegend (vgl. ebd., S. 11). Sollen dabei kreative Prozesse ermöglicht werden, so wäre es kontraproduktiv, unbeabsichtigte, nicht vom Verstand geleitete und nicht regelkonforme Problemlösungen vermeiden zu wollen. Dass mit der autopoietischen Feedback-Schleife und der leiblichen Kopräsenz die Performativität das Nicht-Intentionale an Unterricht theoretisch zu erfassen versucht und deswegen als wichtiger Grund für die Einführung performativen Denkens in die Pädagogik herausgestellt wird, unterstreicht noch einmal deutlich, wie sehr sich Improvisieren und Improvisationsvermittlung überschneiden.

Der Zusammenhang von Pädagogik und Performativität kann auch aus einem bildungstheoretischen Blickwinkel heraus aufgezeigt werden (vgl. ebd., S. 11 f.), sofern nicht mehr vermittelbares Wissen im Zentrum von Unterricht steht, sondern selbstbestimmte und reflektierte performative Akte, durch welche Lernende im Austausch mit anderen einen jeweils eigenen Bezug zum Unterrichtsgegenstand entwickeln. Übertragen auf musikalische Improvisations-

vermittlung spielt aus performativer Perspektive betrachtet das Lehren und Lernen kognitiven Wissens über Skalen oder Akkordsymbole keine so bedeutende Rolle wie das erfahrungsbezogene Praxiswissen im Zusammenspiel mit anderen.

Wird Pädagogik von der Performativität aus betrachtet, rückt emergentes Geschehen, Kontingenz und das Nicht-Intentionale im Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis in den Vordergrund (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 24). Wenn es jedoch darum geht, wie ein konkretes Lernziel im Unterrichten möglichst exakt erreicht werden kann, bietet die Theorie keine Ansatzpunkte. Stattdessen erweist sie sich vielmehr als theoretische Absicherung des Unvorhersehbaren und eignet sich somit besonders dafür, Improvisationsvermittlung als prozessorientiert und ergebnisoffen aufzufassen. Lerngruppen erreichen im Improvisationsunterricht am Ende der Unterrichtseinheit nicht primär vorgegebene Lernziele. Stattdessen verknüpft jedes Mitglied Aspekte des Lernprozesses mit seiner individuellen Lebenswelt. Der Schwerpunkt einer solchen Pädagogik liegt auf Selbstbildung und praktischem Wissen (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 11). Hier werden Vermittlungsprozesse „nicht nur als kognitive sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse“ (ebd., S. 28) verstanden, womit der Aufführungscharakter von Unterricht beziehungsweise das Inszenieren von Vermittlungssituationen aufgegriffen wird.

Da eine Übertragbarkeit von Performativität auf die Pädagogik möglich erscheint, können nun die angekündigten Verschiebungen anhand der vier Dimensionen Materialität, Medialität, Ästhetizität und Semiotizität aufgezeigt werden, die sich beim Übertrag von theaterbezogener zu pädagogischer Performativität ergeben. Im Bereich der Materialität wird mit der „Dignität der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 10) die Bedeutung von Körperlichkeit innerhalb von Lernprozessen hervorgehoben. Die Dichotomie von Sprechen und Denken auf der einen und von Handlungen als körperliche Aktivitäten auf der anderen Seite wird in Frage gestellt. Stattdessen wird ihre Liminalität betont: Lernen geschieht, indem beides gefordert und gefördert wird. Die Verschiebung vollzieht sich dabei von der Leiblichkeit der Schauspieler_innen, die in einer Theateraufführung eine Rolle verkörpern, zu einer Leiblichkeit von Lehrenden und Lernenden, die im Unterricht körperliche Haltungen und Aktivitäten wahrnehmen und darauf basierend auf andere reagieren.

Bezogen auf die Medialität verschiebt sich die autopoietische Feedback-Schleife von einer Relation zwischen Schauspieler_innen und Publikum zu einer Zusammenarbeit im Einzel- oder Gruppenunterricht, die soziale Wirklichkeit konstituiert. Die Kontingenz hebt dabei das Aufeinandertreffen von Unterrichtsplanung und deren Umsetzung im Unterricht hervor. Unterrichten bedeutet demnach „mehr als intentionales Handeln. Dieses Mehr besteht im Wie

der Realisation von Handlungszielen“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 9). Es ist unlösbar mit der konkreten Unterrichtssituation beziehungsweise im Sinne der Performativität mit der ereignishaften Aufführungssituation verbunden, in der improvisierend auf unvorhersehbare Ereignisse eingehend gelehrt und gelernt wird.

In Bezug auf Ästhetizität scheint eine Verschiebung auf den ersten Blick nicht möglich zu sein, da es nicht üblich ist, von einer Ästhetik des Unterrichts zu sprechen. Aber den Schwerpunkt von der Schriftkultur zu einer ereignishaften Performance-Kultur zu verschieben, ist nicht nur auf Musik und Theater, sondern auch auf Unterricht übertragbar, der dann nicht mehr die Verschriftlichung, sondern das flüchtige, kreative Gestalten ins Zentrum rückt. Durch Schwellenerfahrungen wie beispielsweise Ergebnispräsentationen von Gruppenarbeiten im Klassenverband können im Zusammenhang mit der Liminalität von Stress- und Glücksgefühlen während und nach einer erfolgreichen Präsentation Transformationen vollzogen werden.

Die größte Verschiebung passiert im Bereich Semiotizität, da Wulf und Zirfas Inszenierung und mimetisches Handeln in Bezug auf pädagogische Prozesse in ein neues Licht setzen. Aus der theatralen Inszenierung bei Fischer-Lichte wird dabei ein pädagogisches Inszenieren von Lehren, Lernen, Bilden und Erziehen (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 24). Zu dieser Inszenierung gehören sowohl die Rollenauffassungen und -zuschreibungen der Lehrenden und Lernenden als auch in Zusammenhang mit formalem Lernen¹¹³ institutionell bedingte Inszenierungsformen wie Leistungstests, Studentaktung, Anredeformen oder Hausaufgaben. Mit Inszenierung ist also auch die Gestaltung einer institutionalisierten Lernumgebung gemeint, welche die Wahrnehmung auf bestimmte Lerninhalte fokussiert (vgl. ebd., S. 28). Solche Lernumgebungen sind „keine natürlichen sondern konstruierte, simulierte Umgebungen“ (ebd., S. 28). Während Fischer-Lichte sich bemüht, Inszenierung von der Künstlichkeit zu lösen und auf alle Bereiche des Lebens zu übertragen,¹¹⁴ wird hier das Inszenieren mit der Künstlichkeit formaler Lernsituationen verknüpft.

Daran angelehnt wird auch das mimetische Handeln umgedeutet. Ist es auf der Theaterbühne das Handeln aus einer Rolle heraus, wird es im pädagogischen Kontext zum Handeln als „Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung kultureller Praktiken“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 10). Lernen geschieht demnach durch Nachahmung, aber aus performerischer Sicht besteht der körperlich-mimetische Nachvollzug nicht im Kopieren von Handlungen, sondern in der eigenständigen Gestaltung wahrgenommener kultureller Praktiken. Lernt jemand auf diese

¹¹³ vgl. zu formalem, formellem und informellem Lernen und zur Problematik dieser Begrifflichkeiten Folkstad (2006) und Mak (2009)

¹¹⁴ vgl. S. 79 f.

Art die C-Dur-Tonleiter, so spielt er sie nicht möglichst exakt so nach, wie sie ihm vorgespielt worden ist, sondern er spielt beispielsweise mit den Tönen dieser Tonleiter so lange herum, bis eine Tonfolge, die für ihn besonders gut klingt, entsteht. Solches Lernen wird mit performativem Handeln und mimetischen Lernprozessen gleichgesetzt:

„In mimetischen Lernprozessen vollzieht sich ein Noch-einmal-Machen von vorgängigen Handlungen. [...] Das für performative Handlungen praktische Wissen ist körperlich und ludisch sowie zugleich historisch und kulturell, es bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; es hat imaginäre Komponenten, lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren, enthält einen Bedeutungsüberschuss [...].“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 33)

Mit der Mehrdeutigkeit von performativen Akten wird auf einen weiteren Aspekt der Semiotizität in Bezug auf Pädagogik aufmerksam gemacht. Wenn Improvisationen als performative Akte „semantisch nicht eindeutig“ sind und einen „Bedeutungsüberschuss“ enthalten, kann nicht mehr von einem allgemeingültigen Falsch und Richtig beim Vermitteln von tonaler Improvisation ausgegangen werden, sondern vielmehr von Liminalität: Eine Moll-Terz über einen Dur-Akkord zu spielen, muss nicht zwangsläufig falsch sein, und den leitereigenen Ton f über einen C-Dur-Akkord zu spielen, ist auch nicht immer die richtige Wahl.¹¹⁵

Wulf und Zirfas fassen ihre Verschiebungen von der theaterbezogenen zur pädagogisch verstandenen Performativität wie folgt zusammen:

„Pädagogische Performativität akzentuiert die Interaktivität der Handlungen, den körperlich-mimetischen Nachvollzug, das In-Szene-Setzen und Rahmen pädagogischer Prozesse, liminale Situationen, in denen sich Übergänge vollziehen und die Zeitlichkeit resp. die Ereignishaftigkeit der Vollzüge.“ (ebd., S. 34)

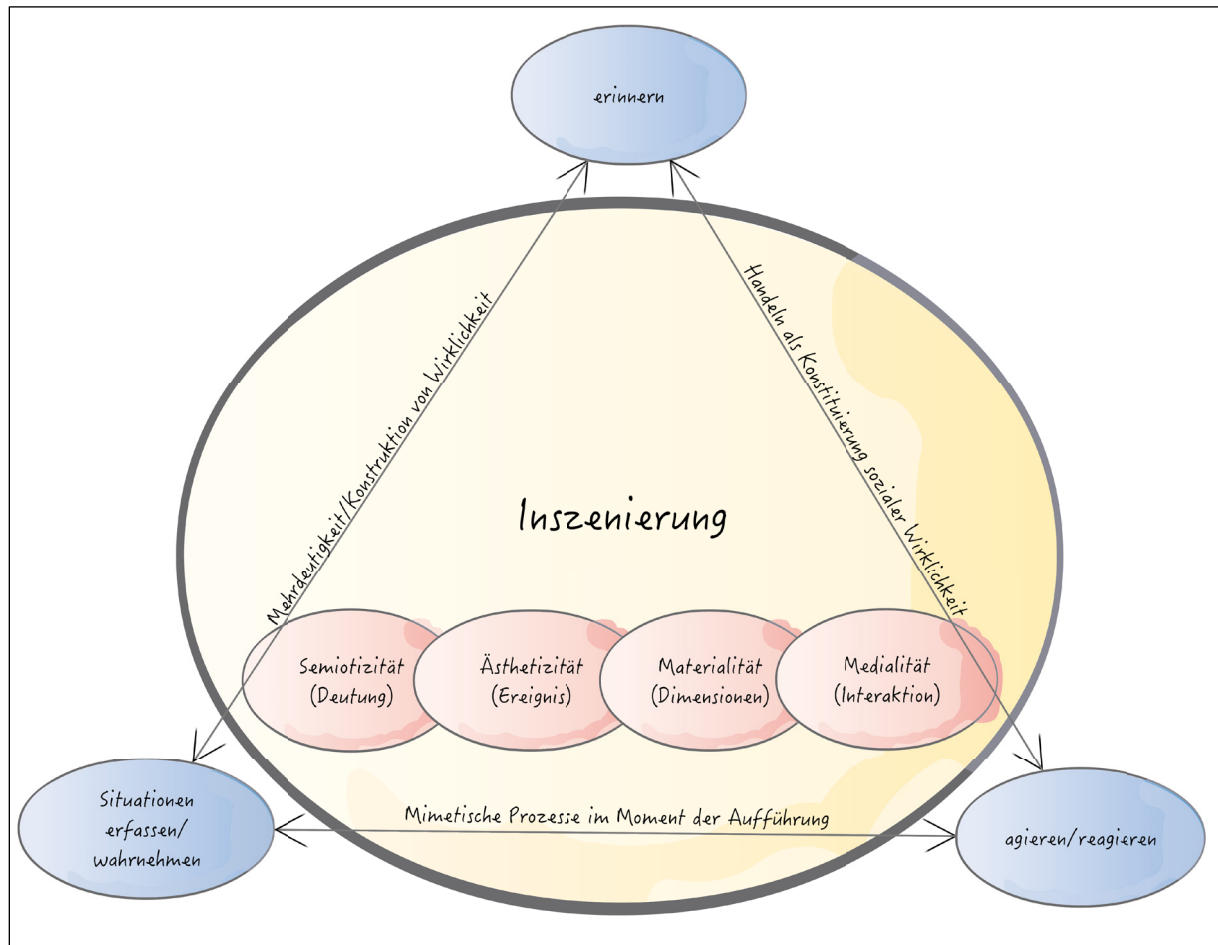
Gemäß den vorigen Darstellungen haben sich diese Verschiebungen alle als zutreffend für die Improvisationsvermittlung erwiesen. Dabei hat sich noch deutlicher als im Kapitel 2.2.4 aufzeigen lassen, dass sich Improvisation in Musik und Theater und deren Vermittlung auf der Grundlage der Performativität theoretisch abgesichert vergleichen lässt, denn in allen vier Bereichen der Semiotizität, Medialität, Ästhetizität und Materialität sind grundlegende Gemeinsamkeiten vorhanden.

¹¹⁵ Im Jazz wird beispielsweise bezogen auf das Akkordsymbol C7#9 einem Durakkord eine kleine Septime und die enharmonisch verwechselte Mollterz (es) hinzugefügt, während zu einem Cmaj7-Akkord normalerweise die leiterfremde #11 (das fis) und nur selten die 11 (das in der C-Durtonart leitereigene f) hinzugefügt..

2.2.6 Positionierung

Mit dieser theoretischen Fundierung der Vergleichbarkeit ist zugleich ein erster Blickwinkel erläutert worden, aus dem heraus der Vergleich stattfindet. Insofern hat Prämisse 3 nachträglich eine theoretische Grundlage erhalten.¹¹⁶ Für das vorläufige Modell für Improvisation und ihre Vermittlung¹¹⁷ ergeben sich mit dieser theoretischen Rahmung folgende Änderungen:

Abbildung 2: Improvisation und ihre Vermittlung aus Sicht der Performativität



Die Grundstruktur der blauen Triade bleibt ebenso bestehen wie die Anforderung an das Modell, dass es auf Improvisation im Jazz und im Improvisationstheater, auf ihre Vermittlung sowie auf alltägliche Improvisation anwendbar sein muss. Auch dieses Modell wird nicht ontologisch verstanden, sondern als eine stark verknappende Abbildung eines Diskursstranges unter vielen anderen, mit welchem eine Vergleichbarkeit theoretisch fundierbar und eine Vergleichsperspektive erklärbar wird.

¹¹⁶ vgl. S. 21

¹¹⁷ vgl. Abbildung 1 (S. 56)

Als wesentliche Änderung des Ausgangsmodells steht nicht mehr die Routinenbildung im Zentrum, sondern die Inszenierung. Dies stellt keinen Gegenentwurf zu dem vorläufigen Modell und den Darstellungen in Kapitel 1.2 dar, sondern eine Erweiterung. Einerseits können Routinen als abgespeichertes Vorwissen, memorierte Vorerfahrungen und entwickelte beziehungsweise antrainierte improvisatorische Fähigkeiten in das Feld „erinnern“ eingegliedert werden. Andererseits wird mit der Neufassung des Modells die Inszenierung von Routinenbildungen als wesentlicher angesehen als die Routinenbildung selbst. Da der Begriff „Inszenierung“ aber noch mehr umfasst als nur die Inszenierung von Routinenbildungen, ist die zu stark eingrenzende Beschriftung „Inszenierung von Routinenbildung“ nicht gewählt worden. Wichtige mit dem Begriff „Inszenierung“ verbundene Aspekte bestehen darin, sich selbst und andere im Sinne Goffmans in Szene zu setzen, Aufführungsprozesse im Sinne Fischer-Lichtes zu inszenieren, Interaktion in jeglichen Improvisations- und Vermittlungssituationen als Rollenspiele aufzufassen (vgl. Cada 2008, S. 112 f.) und Unterricht als künstliche Simulation von Lernumgebungen zu begreifen und zu gestalten (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 28). Als grundlegend für die Inszenierung von Improvisationsunterricht kann dabei eine Grundregel des Improvisationstheaters herangezogen werden, in der alle am Unterrichts- und Improvisationsprozess Beteiligten dazu aufgefordert werden, sich gegenseitig gut aussehen zu lassen.¹¹⁸ Dieser Inszenierungsansatz kann auf Einzel- und Gruppenunterricht, auf Lehrende und Lernende, auf Handlungen und Ereignisse, Präsentierende und Zuschauer und vieles mehr bezogen werden.

Die Doppelpfeile in Abbildung 2 sind im Vergleich zu Abbildung 1 beschriftet worden, um die performativen Schwerpunktsetzungen für diese drei Wechselwirkungen zu verdeutlichen. Eine Situation zu erfassen und darin zu agieren oder zu reagieren, ist nicht nacheinander, sondern im Sinne von Liminalität gleichzeitig beziehungsweise auf der Schwelle dazwischen zu denken. Mit jeder Aktion und Reaktion werden die Situation und deren Wahrnehmung verändert. Zugleich wird jede veränderte Wahrnehmung neue Aktionen und Reaktionen hervorbringen. Solche Handlungen sind als mimetische Prozesse zu verstehen, die zeigenden und ludischen Charakter haben:¹¹⁹ Improvisierende zeigen sich ihr spontanes Zusammenspiel gegenseitig und gegebenenfalls zugleich auch den Zuschauern. Die Ereignishaftigkeit solcher Prozesse besteht darin, dass sie sich nicht wiederholen lassen.

¹¹⁸ vgl. S. 42

¹¹⁹ vgl. dazu die Darstellungen in Fischer-Lichte (2001), wie beispielsweise: „Die in mimetischem Handeln erzeugten Welten haben einen zeigenden Charakter; sie werden in öffentlichen Aufführungen dargestellt. Aufgrund dieser Merkmale haben sie den Charakter eines Spiels.“ (Fischer-Lichte 2001, S. 272); oder: „Mimetische Prozesse sind insofern nicht bloß reproduktiv sondern kreativ, als der einzelne Aspekte der Welt, auf die er sie richtet, mit Aspekten einer schon bestehenden Welt in Beziehung setzt.“ (ebd., S. 261)

Die zweite Wechselwirkung betont, dass durch Agieren und Reagieren Wirklichkeit hervorgebracht wird, die als individuelles oder auch kollektives Erfahrungswissen abgespeichert werden kann. Auf diese Erinnerungen kann in Situationen, in der eine andere Wirklichkeit hervorgebracht wird, zurückgegriffen werden. Dies geschieht nicht nacheinander, sondern zugleich auf der Schwelle zwischen Erinnern und Agieren.

Mit der dritten Wechselwirkung werden Erinnerungen in das Erfassen von Situationen einbezogen. Einerseits wird durch die individuelle Wahrnehmung eine Situation als Konstrukt von Wirklichkeit abgespeichert und andererseits wird durch solche abgespeicherten Konstrukte die Wahrnehmung beeinflusst. Auch hier sind beide Vorgänge nicht voneinander zu trennen. Sie passieren gleichzeitig und miteinander vermischt.

Unter dem Gesichtspunkt der Gruppenimprovisation zeigt die Konstruktion von Wirklichkeit ihr Mehrdeutigkeitspotential darin, dass Situationen aufgrund von unterschiedlichen Erinnerungen unterschiedlich gedeutet werden können und deswegen darauf unterschiedlich reagiert wird. Die Konstituierung sozialer Wirklichkeit ist also nicht homo- sondern heterogen zu denken. In der Musik klingt ein improvisierter Akkord für den einen schön und für den anderen nicht, im Theater erscheint eine improvisierte Geste dem einen angemessen und für den anderen wird damit gerade eine wunderbare Szene zerstört, im Unterricht werden Lernprozesse von einigen als interessant und von anderen als langweilig empfunden und im Alltag ist dieselbe improvisierte Interaktion für den einen wichtig und für den anderen unbedeutend. Improvisationsvermittlung ist also dem Modell zufolge so zu inszenieren, dass sowohl das Zusammenspiel von Handeln und Wahrnehmen im Moment als auch eine vielschichtige Wahrnehmung der Wirklichkeit und der Prozesse, die soziale Wirklichkeit hervorbringen, trainiert werden.

Die vier Begriffe der Performativität in den roten Feldern sind zwischen „Situationen erfassen/wahrnehmen“ und „agieren/reagieren“ positioniert worden, weil dort der Schwerpunkt der Performativität liegt. Die vier Felder überschneiden sich, weil die Begriffe eng miteinander verwoben sind. Es wäre auch denkbar gewesen, sie so zu gruppieren, dass sich alle gegenseitig überschneiden, aber aus der gewählten Anordnung wird besser ersichtlich, wie die vier Felder den blauen Eckpunkten zuzuordnen sind. Die Semiotizität ist im Bereich der Deutung platziert worden und die Medialität mit ihrem Zentrum der autopoietischen Feedback-Schleife im Bereich der performativen Akte. Die Materialität hängt eng mit der Medialität zusammen, da mit ihr die Dimensionen thematisiert werden, in denen die performativen Akte stattfinden. Ästhetizität wiederum steht der Wahrnehmung näher, da sie die Ereignishaftigkeit von Aufführungen ins Zentrum der Wirklichkeitsauffassung rückt.

Mit dem Verzicht auf weitere Aspekte der Performativität im Modell soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sie weniger relevant sind. Sie werden vielmehr durch die vier roten Felder repräsentiert und mitgedacht, wie beispielsweise Kopräsenz und Gruppe in der Medialität, die Körperlichkeit in der Materialität oder die Transformation durch Schwellenerfahrung, die Liminalität von Planung und Emergenz sowie die Verschiebung vom Werk zur Aufführung in der Ästhetizität.

Mit dem Modell lässt sich auf der Basis performativischer Theoriebildung die Frage stellen, wie unterschiedlich Improvisation und ihre Vermittlung in den Bereichen Jazz und Improvisationstheater inszeniert werden. Daneben ergeben sich zwei weitere Perspektiven für die Untersuchung. Die Dichotomie zwischen der Flüchtigkeit von Improvisation und der Beständigkeit des Kunstwerks wird aus Sicht der Performativität aufgehoben. Theater und Musik vollziehen sich in flüchtigen Aufführungen im Moment, egal ob sie komponiert oder improvisiert werden beziehungsweise verschriftlicht worden sind oder nicht. Die Vergleichbarkeit ließe sich, was hier jedoch nicht weiter verfolgt wird, mit dem performativen Ansatz auch auf Vergleiche zwischen improvisierten und nicht-improvisierten Kunstformen und deren Vermittlung übertragen.

Die andere Perspektive besteht darin, dass Improvisation in dieser Arbeit bisher immer sowohl auf künstlerische als auch auf alltägliche Prozesse bezogen worden ist. Mit der Performativität ist nun auch eine theoretische Grundlage dafür gefunden worden, dass Improvisation nicht zwingend mit außergewöhnlicher Genialität verbunden ist, sondern eine ganz normale menschliche Fähigkeit darstellt. Fischer-Lichte versteht Performativität im Zusammenhang mit Transformation und Liminalität als „Kunst der Grenzüberschreitung“ (Fischer-Lichte 2004, S. 356). Für natürlich gehaltene Grenzen sollen aufgehoben werden, „wie die Grenzen zwischen Kunst und Leben, zwischen Hochkultur und populärer Kultur“ (ebd., S. 356) oder auch zwischen europäischen und außereuropäischen Kulturtraditionen. Es könnte also für die Vermittlung musikalischer Improvisation stellvertretend für die gesamte Musikpädagogik ertragreich sein, zu untersuchen, wie bei der Vermittlung von Improvisationstheater die Grenzen zwischen Alltag und Kunst, die der Musikpädagogik vergleichsweise schwer zu fallen scheint, aufgehoben werden.¹²⁰

Eine kompakte Definition von Improvisation und ihrer Vermittlung aus dem Modell abzuleiten, scheint nicht sinnvoll zu sein, da das Modell selbst schon sehr stark vereinfacht. Stattdessen sollen Möglichkeiten, das Modell misszuverstehen, aufgezeigt werden, um damit die Positionierung zum Untersuchungsgegenstand noch mehr zu verdeutlichen als bisher. Wenn im

¹²⁰ vgl. S. 10 f.

Modell Handeln als Konstituierung sozialer Wirklichkeit aufgefasst wird, so ist Improvisation gemäß der Definition von Performanz als Prozess zwischen mindestens zwei Leuten definiert.¹²¹ Es stellt sich daher die Frage, ob demnach Improvisation ohne Gegenüber keine Improvisation ist. Eine solche Situation kann durchaus auch als Improvisation aufgefasst werden, sie liegt aber nicht im Interesse dieser Arbeit, da es vorrangig um Vermittlung von Improvisation geht und damit um einen Prozess, an dem mindestens zwei beteiligt sind. Außerdem ist mit dem *primum comparationis* die Gruppenimprovisation der Theaterpädagogik als zentrale Improvisations- und Vermittlungsform für diese Untersuchung ausgewählt worden.

Aus der Mehrdeutigkeit von Wirklichkeit resultierende Missverständnisse in Improvisations- und Vermittlungsprozessen werden nicht als problematisch, sondern als Normalität verstanden. Sowohl in der künstlerischen als auch in der pädagogischen Praxis wird bei solchen Irritationen die Gelassenheit als „angemessene Haltung“ (Fischer-Lichte 2011, S. 89) im Sinne von geschehen lassen „mit oder ohne Beteiligung“ (ebd., S. 89) angesehen.

Die vorigen Ausführungen zu Routinenbildung und Erinnerungen könnten so verstanden werden, dass Improvisation daraus besteht, sich immer mehr Routinen anzueignen, die dann bei passender Gelegenheit platziert werden. Daraus ließe sich ableiten: Je mehr Routinen vorhanden sind, desto mehr Situationen sind schon bekannt und desto besser können Improvisationsprozesse kontrolliert werden. Stattdessen wird sich im Folgenden aber im Gegensatz dazu positioniert: Anhand von Routinen kann in verschiedenen Situationen schneller erfasst werden, welche Aspekte davon schon vertraut sind und welche nicht, welche Spielräume eine Situation bietet und welches Risikopotential in ihr steckt. Improvisieren bedeutet dann, die Spielräume mit Risikopotential und damit das Unvorhersehbare zu wählen. So gesehen bilden Routinen eine Grundlage, von der sich immer wieder gelöst wird, um ständig neue Felder der Improvisation zu erschließen.

Es gibt aber auch die Möglichkeit, das Risikopotential so gering wie möglich halten zu wollen, die Spielräume nicht zu nutzen und sich nur auf das zu beschränken, was in einer Situation vertraut ist. Doch eine solche Improvisationsauffassung widerspricht der dargestellten performativen Theoriebildung, wonach sich aufgrund von Emergenz, autopoietischer Feedback-Schleife und Ereignishaftigkeit jede Situation anders entwickeln wird, als anhand von vertrauten Routinen vorhergesehen werden kann. Es gibt also zwei Möglichkeiten, Improvisation aufzufassen: als Herausforderung, deren Unvorhersehbarkeit und Mehrdeutigkeit entweder zu genießen oder zu verringern ist. Ersteres liegt offensichtlich näher an der schon erwähnten Lust zum Scheitern, während Letzteres sich auf die Vermeidung von Fehlern konzentriert.

¹²¹ vgl. S. 78

Gemäß der Performativität ist dies nicht als Dichotomie, sondern als Liminalität aufzufassen, wodurch Improvisation und ihre Vermittlung von beiden Seiten aus und auf ihre Mischformen hin zu untersuchen sind.

Ist das Modell bisher auf seine Schlüssigkeit und Übertragbarkeit auf Improvisation in künstlerischer, pädagogischer und alltäglicher Praxis überprüft worden, so lassen sich im Anschluss daran inhaltliche, methodische und didaktische Schwerpunktsetzungen einer an Performativität orientierten Improvisationsvermittlung skizzieren, damit solche Überlegungen in die Analyse miteinbezogen werden können. Die Schwerpunktsetzungen bestehen im Wesentlichen aus einer Fokussierung auf die Körperlichkeit der Handelnden, den Ereignischarakter und die Inszenierung (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 9).

Der Lerninhalt lässt sich auf die Körperlichkeit der Handelnden beziehen. Mimetische Prozesse der „Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 10) stehen dabei im Vordergrund. Improvisationsvermittlung geschieht in Form des selbstgesteuerten Experimentierens, bei dem sich die Körperlichkeit bezogen auf die individuellen Möglichkeiten, improvisatorische Prozesse mit dem eigenen Körper zu gestalten, weiterentwickelt. Die Methodik besteht demzufolge aus der Inszenierung von Lernumgebungen, die mimetische Prozesse begünstigen. Medialität ist dabei ein entscheidender Faktor, weswegen die Gruppe ein besseres Setting zu sein verspricht als der Einzelunterricht, vor allem wenn die Gruppe eigenverantwortlich arbeitet beziehungsweise experimentieren kann.¹²² Didaktisch begründen lassen sich Lerninhalt und Methode mit dem Ereignischarakter. Das Training der Fähigkeit, flexibel und zugleich gelassen auf unvorhersehbare Herausforderungen des Augenblicks zu reagieren, enthält Bezugspunkte zu jeglichen Lebenswelten, beispielsweise zu Schule, Studium oder Beruf. Die Improvisationstheaterspiele bilden eine mögliche Realisierungsform einer solchen auf Performativität aufbauenden didaktischen Konzeption, denn sie sind Inszenierungsformen von Unterricht, die auf Körperlichkeit, Ereignishaftigkeit und die Konstituierung sozialer Wirklichkeit angelegt sind. Insofern passt das performativ erweiterte Modell auf die Vermittlungsformen des Improvisationstheaters und somit zum melioristischen Vergleichsvorhaben.

Zur Positionierung gehört auch die kritische Sichtweise gegenüber dem gewählten Ansatz als Vergleichsgrundlage und -perspektive. Die zentralen theoretischen Bausteine, die Fischer-Lichte als Theoriekerne bezeichnet (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 37), sind Adaptionen und Kombinationen von einzelnen Aspekten aus diversen Theorien, deren Kohärenz nicht überprüft oder erläutert wird. Die Ausarbeitung dieser Bausteine enthält unter anderem starke Pa-

¹²² zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen vgl. Klippert (2001)

rallelen zu interaktionistischer, konstruktivistischer, systemischer und kommunikationsbezogener Theoriebildung. Die Performativität steht mit der Betonung von Vielfalt, Mehrdeutigkeit und Wechselwirkungen dem Poststrukturalismus nahe. Sie ist durch die in sich enthaltenen eigenen Liminalitäten schwer auf wenige Aspekte zu reduzieren, sodass bezeichnenderweise meines Wissens noch kein vereinfachendes Modell existiert, das sich für Performativität in der wissenschaftlichen Literatur durchgesetzt hat. Es handelt sich also meines Erachtens um eine Theorie, die eher durch ihre vielen Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Theorien auffällt als durch eine in sich geschlossene Logik und Struktur. Damit steht sie in der Gefahr, als „umbrella term“ benutzt zu werden, als Modewort, das auf vieles bezogen werden und wenig erklären kann.

Im Hinblick auf die Begrifflichkeit der Performativität stellt sich die Frage, ob wirklich etwas damit gewonnen wird, wenn von Räumlichkeit anstatt Raum, Lautlichkeit anstatt Klang, Zeitlichkeit anstatt Zeit, Körperlichkeit anstatt Körper, Ästhetizität anstatt Ästhetik oder Semiotizität anstatt Semiotik gesprochen wird. Die Performativität bemüht sich offensichtlich um eine Sprache, die sich von der üblichen Norm absetzt. Sie steht damit in dem Verdacht, viel Lärm um nichts zu machen, indem sie schon bekannte poststrukturalistische Aspekte mit möglichst ungewöhnlicher Wortwahl aufs Neue erklärt.

Der Geltungsanspruch der Performativität, als interdisziplinärer Forschungsansatz für alle Geisteswissenschaften anwendbar zu sein, und die Ausrufung eines Performative Turns, der einen für alle Geisteswissenschaften geltenden Paradigmenwechsel postuliert, lässt sich als eine Diskursstrategie auffassen, die selbstkritische und -reflektierende Sichtweisen vermissen lässt. Dies fordert geradezu zu einer kritischen Distanz gegenüber der Performativität heraus. Besondere Brisanz erhält dies im Zusammenhang mit der Auffassung darüber, was alles als wissenschaftliche Forschung aufgefasst werden kann. Ich zumindest sehe den Ansatz der Forschungen, die sich auf Improvisation und Performativität berufen (vgl. Gagel/Schwabe 2015; Kurt 2012, 2011, 2010) als problematisch an, da somit Forschung, die ausschließlich auf individuellen Erfahrungen in künstlerischen Prozessen beruht, mit wissenschaftlichen Verfahren gleichgestellt wird, die im Gegensatz dazu auf eine ausgearbeitete Vielfalt an Theoriebildung, Methodologien und Methoden zurückgreifen können.

Der letzte Kritikpunkt bezieht sich auf die eigene Adaption der Performativität für Improvisation in Jazz und Improvisationstheater. Sie ist zwar wie aufgezeigt möglich, aber die Performativität ist für keinen der beiden Bereiche entwickelt worden. Fischer-Lichtes Schwerpunkt liegt auf der Performance-Kunst, aus der sie ihre Ideen ableitet (vgl. Fischer-Lichte 2011, S. 9-14, 2004, S. 5-30, 2001, S. 113 f.). Es wäre also naheliegender, sich bei einem Vergleich

von Improvisation und ihrer Vermittlung in Musik und Theater mit dem gewählten theoretischen Ansatz auf die Bereiche Freie Improvisation und Performance zu beziehen und nicht auf Improvisationstheater und Jazz. Die Forschungslücke wird jedoch, wie schon dargelegt worden ist, im letzten Vergleich als wesentlich ertragreicher angesehen als im ersten: Die tonale und nicht die freie Gruppenimprovisation soll im Zentrum der Forschung stehen und mit einem Theaterbereich verglichen werden, der durch Storytelling eine Vergleichsgrundlage zur tonalen Improvisation enthält, sodass Freie Improvisation und Performance-Kunst dafür nicht in Frage kommen. Es wird aber im Blick zu behalten sein, dass der theoretische Ansatz aus anderen Zusammenhängen heraus entwickelt worden ist, als derjenige, der untersucht wird. Bei aller Kritik eignet sich die Performativität insofern als theoretische Grundlage für den Vergleich, indem sie als Vorthorie benutzt wird, mit der die Vergleichbarkeit und Vergleichsperspektive theoretisch abgesichert werden kann, ohne dass das *tertium comparationis* die Ergebnisse des Vergleichs zu sehr einschränkt.

Das Ziel dieses Kapitels ist somit erreicht. Trotz der Widersprüchlichkeit in der komparativen Forschung, was ein *tertium comparationis* ausmacht, ist mit Bezug auf Performativität ein Weg gefunden worden, der ein weiteres Vorgehen ermöglicht. Zugleich haben viele der Überlegungen in Kapitel 1 in Bezug auf Improvisation und ihre Vermittlung nachträglich eine theoretische Grundlage erhalten. Mit der Performativität ist ein poststrukturalistischer und interaktionistischer Ansatz gewählt worden, um eine Vergleichbarkeit von Improvisationsvermittlung in Musik und Theater herzustellen und die Vergleichsperspektive zu verorten. Die Fragen, die das Kapitel 2.2 eröffnet haben, sind somit beantwortet.¹²³

Allerdings ist damit das *tertium comparationis* noch nicht vollständig, denn die Leitfrage zielt auf eine Diskursanalyse hin. Der Vergleichshorizont muss also von den bisherigen Darstellungen ausgehend diskurstheoretisch erweitert werden. Bisher ist lediglich aufgezeigt worden, auf welcher Basis und mit welcher Schwerpunktsetzung Improvisation und ihre Vermittlung in Jazz und Improvisationstheater vergleichbar sind. Es muss eine damit zu verknüpfende diskurstheoretische Vergleichsperspektive eröffnet werden, um die Konstruktionen, die diskursiven Praktiken in den Bereichen Musik und Theater bezogen auf Improvisation und ihre Vermittlung hervorgebracht haben, miteinander zu vergleichen.

Diese Konstruktionen werden ausgehend von der auf Performativität basierenden theoretischen Rahmung daraufhin analysiert, wie durch sie das Lehren und Lernen von Improvisation inszeniert wird. Die Analyse wird sich also im Rückgriff auf das Modell in Abbildung 2 mit folgenden Fragen beschäftigen: Wie wird durch diskursive Praktiken das Lernen von Impro-

¹²³ vgl. S. 72

visation inszeniert? Wie wird der Lerngegenstand Improvisation dabei inszeniert? Wie inszenieren sich Lehrende und Lernende? Wie wird das Lernen in einer Gruppe inszeniert? Welche Rolle spielen dabei Medialität, Materialität, Ästhetizität und Semiotizität?

2.3 Diskurs

Dieses Kapitel bildet die Schnittstelle zwischen zwei wesentlichen Anliegen der Rahmensetzung in Teil I, denn hier verschränken sich die Konstruktion des tertium comparationis für den Vergleich und die Passung für die Diskursanalyse.¹²⁴ Einerseits wird das tertium comparationis diskurstheoretisch erweitert und seine Konstruktion in Kapitel 2.4 abgeschlossen. Andererseits wird zugleich die Passung von Theorie, Methodologie und methodischem Vorgehen für die Diskursanalyse in einem ersten von drei Schritten eröffnet und erst mit Kapitel 3.3 beendet. Diese Verschränkung hat zwei Gründe.

Mit der Performativität als einzige theoretische Grundlage des Vergleichs ist es möglich, Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater zu vergleichen. Dies könnte beispielsweise auf ethnografische Forschung hinauslaufen, die performative Akte untersucht.¹²⁵ Ein solches Vorgehen geht aber nicht auf die Problematik ein, die im Forschungsanlass aufgezeigt worden ist. Denn es geht nicht nur um den Moment des Vermittelns, sondern es soll vielmehr untersucht werden, warum theatrales Improvisieren viel weniger Blockaden, Ängste und Stress auszulösen scheint als musikalisches, noch bevor es zu performativen Akten des Improvisierens und Vermittelns gekommen ist.

Ein weiterer Grund besteht darin, dass Diskursanalysen nicht angefertigt werden, um zu zeigen, dass es Diskurse gibt, sondern um eine Frage zu beantworten, die keine rein diskurstheoretische, sondern in diesem Fall eine musikpädagogische ist. Wenn mit Diskursanalysen etwas erforscht wird, sind der zu analysierende Bereich und das zu analysierende Verfahren theoretisch zu begründen. Aufgrund dieses Unvollständigkeitsproblems von Diskursanalysen ist eine Theoriesynthese unvermeidbar (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 179-181). Inwiefern die hier vollzogene Synthese von Performativität und Diskurstheorie kohärent ist, wird in Kapitel 2.4 erörtert.

In diesem Kapitel wird auf theoretischer Ebene dargelegt, was in Bezug auf die Leitfrage unter „Analyse ausgewählter Diskursformationen“ zu verstehen ist.¹²⁶ Mittlerweile ist deutlich geworden, dass dabei sowohl die Inszenierungen von Improvisation und ihrer Vermittlung in der „How to improvise“-Literatur als auch die in dieser Literatur enthaltenen Reflexionen künstlerischer und pädagogischer Praxis bezogen auf Improvisationstheater und Jazz im Mittelpunkt stehen. Was aber unter „Diskursformation“ verstanden wird, ist bisher noch nicht geklärt. Ebenso wird nun nachträglich zu klären sein, was mit „epistemologisch“ in Prämisse 2, „Wissenskonzepten“ in Prämisse 2 und 3, „Praktiken“ in Prämisse 4 und dem Zusammen-

¹²⁴ zur Passung vgl. S. 61

¹²⁵ Bohnsack schlägt dafür die dokumentarische Methode vor (vgl. Bohnsack 2007a, 2007b)

¹²⁶ vgl. dazu die zentrale Leitfrage (S. 16)

hang von Sprache, Wissen und Macht gemeint ist.¹²⁷ Insgesamt bedarf es also einer theoretischen Fundierung, inwiefern Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater mit Verfahren der Diskursanalyse erforscht werden können.

Es gehört zu den Eigenheiten diskursanalytischer Arbeiten, dass sie Diskurse über Diskurse sind und deren diskurstheoretische Basis ebenso.¹²⁸ Vermutlich deswegen eröffnet Foucault „Die Ordnung des Diskurses“ auch mit dieser Problematik: Er hätte sich lieber in den Diskurs „verstohlen eingeschlichen“ (Foucault 2001a, S. 9) und wäre lieber „nicht in jene gefährliche Ordnung des Diskurses“ (ebd., S. 10) eingetreten. Zudem bezeichnet er seine Hypothese und die daraus folgenden Gedankengänge als „vielleicht das sehr provisorische Theater“ (ebd., S. 10). Das Unbehagen, das hier von Foucault geradezu inszeniert wird, gilt auch für die bisherigen und folgenden Darstellungen. Thematisiert man den Zusammenhang von Sprache, Wissen und Macht, kann man sich selbst nicht in einer neutralen Außenposition wähnen. Alle bisherigen und weiteren Ausführungen sind aus einer Diskursposition heraus geschrieben worden. Ein Diskurs kann nur aus einer Perspektive heraus analysiert werden, sodass nicht beansprucht werden kann, von einer objektiven, neutralen Position heraus Diskurse zu untersuchen, ohne in diskursive Praktiken involviert zu sein. Es wird vielmehr darum gehen, dem Unbehagen im Sinne einer stetigen Überprüfung der eigenen Darstellungen und Positionierung nachzugehen.

In den folgenden Kapiteln werden vier Fragen erörtert: Auf welchen Beiträgen der Diskursforschung kann die geplante Untersuchung auf theoretischer Ebene aufbauen? Welcher diskurstheoretische Ansatz passt zu Improvisation, Improvisationsvermittlung, Vergleich und Performativität? Was sind für die Analyse zentrale diskurstheoretische Aspekte und Begrifflichkeiten? Auf welcher theoretischen Basis kann eine Methodenwahl für die Diskursanalyse erfolgen?

2.3.1 Michel Foucault

Auch wenn Michel Foucault (1926-1984) den Diskurs über den Begriff „Diskurs“ mit seinen Beiträgen „Ordnung der Dinge“ (1966), „Archäologie des Wissens“ (1969) und „Die Ordnung des Diskurses“ (1971) geprägt hat, gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen davon, was unter Diskursen im Foucaultschen Sinn zu verstehen ist und wie sie analysiert werden können. In einer Abgrenzung der Beiträge Foucaults zu anderen Diskursauffassungen soll

¹²⁷ vgl. S. 22

¹²⁸ vgl. S. 70

zunächst geklärt werden, wie mit der Vielfalt an Wissenskonzepten zum Begriff „Diskurs“ umgegangen wird.

Mit dem Sammelbegriff „discourse analysis“ wird in den USA ein gesprächsanalytischer Forschungsschwerpunkt bezeichnet (vgl. Allolio-Näcke 2010, [10 f.]). Zielsetzung ist die Analyse von Sprachgebrauch in konkreten situativen Akten des Sprechens oder Schreibens.¹²⁹ Foucault geht es aber nicht um individuelle Sprechakte geht, sondern um von Situationen und Individuen losgelöste Serien von Aussagen, deren Systematik zu erforschen ist. Deswegen wird in diesem Zusammenhängen zur Abgrenzung von Discourse Analysis die Bezeichnung „Foucauldian studies“ oder „Foucauldian discourse analysis“ gewählt (vgl. ebd., [11]). Das mag auch daran liegen, dass im Englischen das Wort „discourse“ eine alltägliche Unterhaltung zwischen Personen meint, während das französische Wort „discours“ eher Vortrag, Abhandlung oder Vorlesung bedeutet (vgl. Keller 2011, S. 13). Ebenso wenig stimmt der Foucaultsche Diskursbegriff mit der Diskursethik von Habermas überein. Foucault formuliert in den drei genannten Publikationen den Rahmen für ein Forschungsprogramm. Habermas formuliert ein Kommunikationsmodell dafür, wie argumentative Auseinandersetzungen stattfinden sollten (vgl. ebd., S. 18).

Die linguistisch-historische Diskursforschung bezieht sich auf Foucault und verfolgt dabei einen quantitativen Ansatz, beispielsweise den Einsatz lexikometrischer Verfahren (vgl. Landwehr 2008, S. 122 f.). Michel Pêcheux hat eine linguistisch orientierte, computergestützte, automatische Diskursanalyse entwickelt (vgl. Keller 2011, S. 25). Eine Ausrichtung an einem linguistischen Ansatz liegt jedoch nicht in Foucaults Interesse (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 83). Die Critical Discourse Analysis enthält ebenfalls eine linguistische Schwerpunktsetzung (vgl. Fairclough 1995) wie auch die Kritische Diskursanalyse nach Jäger (vgl. Jäger 2009) und Link (vgl. Link 2006), in der marxistische Philosophie mit Foucaultscher Diskurstheorie und linguistischen Ansätzen verknüpft wird. Foucault stand dem Marxismus jedoch kritisch gegenüber (vgl. Marti 1999, S. 110). Eine Postmarxistische Diskurstheorie ist von Laclau und Mouffe entwickelt worden (vgl. Keller 2011, S. 54-56).

Für den Vergleich unterschiedlicher Ausprägungen von Improvisationsvermittlung in Musik und Theater erscheint es nicht notwendig, marxistische, postmarxistische, linguistische oder konversationsbedingte Schwerpunkte zu setzen. Es stehen keine Klassenkämpfe, linguistische Besonderheiten oder Gesprächsanalysen im Zentrum der Analyse, sondern das Systemische diskursiver Praktiken und seine Auswirkungen auf nicht-diskursive Praktiken in Bezug auf die Improvisationsvermittlung. Insofern reicht es aus, sich auf Foucaults Darstellungen zu

¹²⁹ zur europäischen Discourse Analysis im Sinne von Deppermann oder Van Dijk vgl. Keller (2011) S. 20-22

konzentrieren. Dabei ergibt es jedoch wenig Sinn, sich auf die gesamte philosophische Diskussion zu beziehen, die sich um Foucaults Werk gebildet hat. Themen wie „Sexualität und Wahrheit“ (Band 1 1976, Band 2 1977), „Überwachen und Strafen“ (1975), „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961) oder „Die Geburt der Klinik“ (1963) lassen sich mit der musikpädagogisch ausgerichteten Leitfrage kaum verknüpfen wie auch seine Ausführungen über Biomacht, Gouvernementalität oder die Sorge um sich selbst (vgl. Fink-Eitel 1997, S. 87-95; Lemke 2001; Horn 2001).

Stattdessen werden auf der Grundlage der „Archäologie des Wissens“ Diskurse analysiert, denn dort entwickelt Foucault seine methodologischen Überlegungen zu Diskursanalysen. Allerdings zeichnet sich die „Archäologie des Wissens“ dadurch aus, dass das Inhaltsverzeichnis zwar eine übersichtliche und nachvollziehbare Methodologie in Aussicht stellt, am Ende des Buches jedoch eine Diskursanalyse beinahe unmöglicher erscheint als je zuvor, da Foucault in den einzelnen Kapiteln mögliche Begriffsdefinitionen und Vorgehensweisen zwar stellenweise präzisiert, aber noch viel mehr problematisiert. Die nun folgenden Erläuterungen stellen eine starke Verkürzung dar und sind darauf ausgerichtet, eine Grundlage für das methodische Vorgehen zu errichten.

Foucaults Archäologie ist unter anderen Einflüssen mit starkem Bezug zum Strukturalismus entstanden (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 181; Keller 2011, S. 14-16).¹³⁰ Wie Saussure in seinem Sprachmodell die subjektunabhängigen Systemstrukturen von Sprache (*langue*) als Voraussetzung für den konkreten Sprachgebrauch (*parole*) begreift, so bauen, Foucault zufolge, Wissenschaftsbeiträge auf subjektunabhängigen Erkenntnisstrukturen einer Epoche beziehungsweise Sprachgesellschaft auf.¹³¹ Diese Erkenntnisstrukturen folgen den Regeln innerhalb eines Systems von möglichen Aussagen (*enoncés*), wobei Foucault unter Aussagen keine situativen Sprechakte versteht (vgl. Foucault 2003, S. 115). Vielmehr bilden *enoncés* die Einheiten eines sprachlich strukturierten, subjektunabhängigen Systems, die sich durch Persistenz, Additivität und Rekurrenz auszeichnen, also durch die Aspekte der Aufrechterhaltung, Häufung und der Bezogenheit auf vorhergehende Aussagen (vgl. Foucault 2001a, S. 180 f.). Diese *enoncés* verdichten sich zu Diskursen, auf deren Grundlage konkrete Sprechakte möglich werden (vgl. Foucault 1995, S. 115-128). Ein solcher Diskurs besitzt seine eigene „Realität und Wirkmächtigkeit“ (Diaz-Bone 2005, S. 181). Er existiert als überindividueller sozialer

¹³⁰ Vogt nennt als Einflüsse die Epistemologie Canguilhem und Bachelards, die Machtanalytik Nietzsches, die Existenzialontologie Heideggers, die Phänomenologie Merleau-Pontys und den französischen Strukturalismus nach Saussure und Lévi-Strauss (vgl. Vogt 1993, S. 93).

¹³¹ In „Die Ordnung der Dinge“ (Foucault 1974) zeigt Foucault auf, wie sich diese Erkenntnisstrukturen in Barock, Klassik und Moderne voneinander unterscheiden..

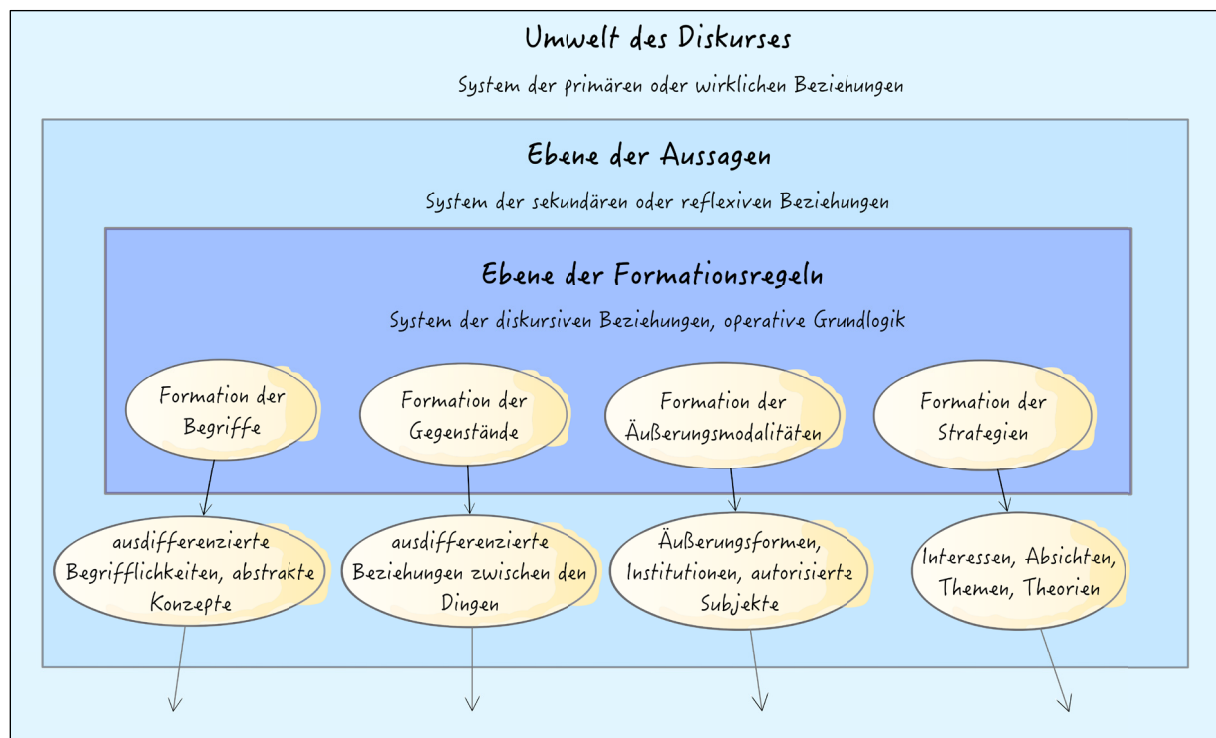
Tatbestand und entsteht nicht erst in situativen Interaktionen. Vielmehr etabliert er ein diskursives Feld, in dem alles verortet werden kann, was im Horizont der dazu gehörenden Wissensordnung wahrgenommen und hervorgebracht werden kann.

Um zu betonen, dass ein Diskurs nicht nur eine grundlegende Struktur im Sinne von Saussures überindividueller „langue“ ist, sondern zugleich auch eng mit Handlungen verbunden ist, führt Foucault den Begriff der diskursiven Praktiken ein (vgl. Foucault 1995, S. 70) und als Gegenpol dazu die nicht-diskursiven Praktiken. Die diskursiven Praktiken sind einerseits strukturiert, da die Aussagen dem überindividuellen Aussagensystem des Diskurses unterworfen sind. Andererseits wirken sie strukturierend, denn durch sie kommt es zu Aussagen, die das diskursive Feld entweder reproduzieren und somit weiter festigen oder auch transformieren können, was auch als Wuchern der Diskurse bezeichnet wird (vgl. Bublitx 1999, S. 11). Setzt sich eine Transformation durch, kommt es zu Diskontinuitäten und im Extremfall auch zu Brüchen in Aussagesystemen, die einen Paradigmenwechsel auslösen können. Wird das diskursive Feld jedoch immer weiter reproduziert, ergibt sich daraus eine kollektive Konstruktionsleistung eines Wissenssystems, das nicht mehr als konstruiert, sondern als natürlich, selbstverständlich und wahr erlebt wird, obwohl es eigentlich arbiträr beziehungsweise kontingent ist und ohne diskursive Praktiken nicht existieren würde. Besonders bei anhaltender Stabilität von Diskursen können diskursive Praktiken wirkungsmächtig werden und unhinterfragbare „Wahrheiten“ erzeugen.¹³² Foucault sieht die wesentliche Aufgabe von Diskursanalysen darin, solche Praktiken zu rekonstruieren:

„Es [ist] eine Aufgabe, die darin besteht, nicht - nicht mehr - die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses mehr muß man ans Licht bringen und beschreiben.“ (Foucault 1995, S. 74)

Um noch besser fassen zu können, wie dieses „mehr“ beschrieben werden kann, postuliert Foucault vier diskursive Formationen (vgl. ebd., S. 48-61) und drei Beziehungen (vgl. ebd., S. 68-70). Im folgenden Modell wird dargestellt, wie sich daraus ein Diskurs zusammensetzt:

¹³² Die Erde als Mittelpunkt des Weltalls ist eine der bekanntesten konstruierten „Wahrheiten“, die eine lange anhaltende Stabilität diskursiver Praktiken hervorgebracht hat.

Abbildung 3: Diskursmodell¹³³

Die diskursiven Beziehungen „bestimmen das Bündel von Beziehungen, die der Diskurs bewirken muß, um von diesen und jenen Gegenständen reden, sie behandeln, sie benennen, sie analysieren, sie klassifizieren, sie erklären zu können. Diese Beziehungen charakterisieren nicht die Sprache, die der Diskurs benutzt, nicht die Umstände, unter denen er sich entfaltet, sondern den Diskurs selbst als Praxis.“ (Foucault 1995, S. 70). Ausgehend von dem letzten Satz lässt sich das Modell erklären. Die diskursiven Beziehungen stehen im Zentrum des Diskurses. Sie machen den Diskurs selbst als Praxis aus, da sie als Ebene der Formationsregeln die operative Grundlogik des Diskurses enthalten (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 125). Hier strukturieren sich Aussagensysteme, indem sich Regeln zur Verknüpfung von Aussagemöglichkeiten herausbilden und somit die Kohärenz des Systems erhalten und ausgebaut wird.

„Die Sprache, die der Diskurs benutzt“ (Foucault 1995, S. 70), ist als das System der sekundären oder reflexiven Beziehungen die Ebene der Aussagen. Diese Ebene bildet die Oberfläche des Diskurses (vgl. ebd., S. 69) und zeigt sich als Wissensordnung, die durch das System der diskursiven Beziehungen strukturiert wird. Die Umstände, unter denen sich ein Diskurs entfaltet, bilden als „System der primären oder wirklichen Beziehungen“ (ebd., S. 69) die

¹³³ Das Modell baut auf den Darstellungen in Foucaults „Archäologie des Wissens“ auf und ist zugleich in Anlehnung an das darauf bezogene Modell in Diaz-Bone (1999), S. 125 angefertigt worden..

Umwelt eines Diskurses, die sich laut Foucault dadurch von den anderen beiden Ebenen unterscheidet, dass sie unabhängig von einem Diskurs beschreibbar ist (vgl. ebd., S. 69).

Die operative Grundlogik der diskursiven Beziehungen enthält vier diskursive Formationen. Die Formation der Begriffe besteht aus den Relationen von Begrifflichkeiten innerhalb eines Diskurses, welche die semantischen Felder einer Wissensoberfläche hervorbringen (vgl. ebd., S. 83-93). Die Formation der Gegenstände bezieht sich auf die ordnenden Relationen zwischen mit den Sinnen wahrnehmbaren Dingen (vgl. ebd., S. 61-74). Die Formation der Äußerungsmodalität kann sich auf rhetorische Aspekte beziehen, aber sich auch darauf auswirken, wer zu welchen Bereichen der Wissensordnung ermächtigt ist, etwas zu sagen, und wer nicht (vgl. ebd., S. 75-82). Die Formation der Strategien beinhaltet die Möglichkeit, Aussagen miteinander zu verknüpfen und damit Interessen und Absichten zu verfolgen, Themen auszuwählen oder auch Theorien zu entwickeln. Sie kann das Wuchern des Diskurses abmildern oder aber auch verstärken (vgl. ebd., S. 94-103). Nach Foucault autorisieren sich diese vier Formationen gegenseitig (vgl. ebd., S. 106). Sie stehen also in einem „wechselseitigen Ermöglichungszusammenhang“ (Diaz-Bone 2004, S. 184). Diesen freizulegen, entspricht dem Vorgang, das „mehr“ ans Licht zu bringen und zu beschreiben, von dem Foucault im Zusammenhang mit Diskursanalysen spricht (vgl. Foucault 1995, S. 74).

Zu den Zusammenhängen von diskursiven Beziehungen, Formationen, Aussagen und diskursiven Praktiken schreibt Foucault:

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit [...] definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, dass man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat. [...] Man wird *Formationsregeln* die Bedingungen nennen, denen die Elemente dieser Verteilung unterworfen sind (Gegenstände, Äußerungsmodalität, Begriffe, thematische Wahl). Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen [...] in einer gegebenen diskursiven Verteilung.“ (Foucault 1995, S. 58)

Die Wirkungsmächtigkeit diskursiver Praktiken ist in Abbildung 3 durch die Pfeile dargestellt worden. Sie vollzieht sich in den Auswirkungen der Formationsregeln auf die Ebene der Aussagen sowie in den Vorstrukturierung des Systems der primären Beziehungen durch Aussagensysteme beziehungsweise Wissenskonzepte in den sekundären Beziehungen. Werden mithilfe des Modells diskursive Praktiken analysiert, so können sie anschließend Archiven im Sinne der Archäologie Foucaults zugeordnet werden. Das Archiv ist „das allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen“ (Foucault 1995, S. 188) beziehungsweise das kulturell, sozial und historisch begrenzte „Gesetz dessen, was gesagt werden

kann“ (ebd., S. 187). Ein Archiv vollständig zu beschreiben, ist Foucault zufolge unmöglich, aber je größer die Distanz zum Archiv ist, desto eher wird es möglich, es zu erfassen (vgl. ebd., S. 189).

Komplementär zu diskursiven Praktiken führt Foucault nicht-diskursive Praktiken ein (vgl. ebd., S. 99), doch die Frage, was deren Gegensätzlichkeit ausmacht, ist nicht so einfach zu beantworten (vgl. Wrana/Langer 2007). Es fällt schwer, das Zusammenspiel von Formationsregeln, Aussagen und Umwelt des Diskurses so einzugrenzen, dass außerhalb davon etwas übrig bleibt, das nicht in dieses Zusammenspiel involviert ist. Am ehesten wären nicht-diskursive Praktiken im System der primären Beziehungen zu verorten, weil sich dieses laut Foucault dadurch auszeichnet, dass es unabhängig von einem Diskurs beschreibbare Elemente enthält (vgl. Foucault 1995, S. 69). Doch gleichzeitig reichen diskursive Praktiken durch ihre Wirkungsmächtigkeit über die Oberfläche des Aussagensystems eines Diskurses hinaus. Sobald angeblich nicht-diskursive Praktiken durch eine Wissensordnung erfasst werden, sind sie so eng in ein Wechselspiel mit diskursiven Praktiken eingebunden, dass eine Unterscheidung in diskursive und nicht-diskursive Praktiken kaum noch Sinn ergibt. So sieht es offensichtlich auch Foucault, wenn er darauf hinweist, es sei „kaum von Bedeutung, zu sagen: das ist diskursiv und das nicht [...]“ (Foucault 1978, S. 124 f.). Laclau formuliert es so:

„Folglich steht nicht das Nicht-Diskursive dem Diskursiven gegenüber, als handelte es sich um zwei verschiedene Ebenen, denn es gibt nichts Gesellschaftliches, das außerhalb des Diskursiven bestimmt ist.“ (Laclau 1981, S. 176)

Dennoch hat sich der Begriff der nicht-diskursiven Praktiken in der Diskursforschung durchgesetzt und wird auch hier in dem Sinne verwendet, dass es ein System von primären Beziehungen gibt, das sich am Außenrand von Diskursen befindet. In diesem Beziehungsgeflecht, das als Umwelt des Diskurses bezeichnet wird, wirken sich diskursive Praktiken auf etwas aus, das sie selbst nicht sind. Somit kann beispielsweise thematisiert werden, dass sich Diskurse auf eine Umwelt beziehen, die durch unterschiedliche Diskurse aufgrund ihrer jeweils spezifischen Wissenskonzepte unterschiedlich geordnet werden kann. Der Vorschlag, solche Praktiken als „uneigentlich-diskursiv“ (Wrana/Langer 2007, [7]) zu bezeichnen, leuchtet zwar ein, gehört aber im Diskurs über Diskurstheorien nicht zur gängigen diskursiven Praxis.

Die anhand des Modells erläuterten Überlegungen Foucaults in seiner „Archäologie des Wissens“, wie diskursive Praktiken, Beziehungen und Formationen zu definieren sind und wie sich daraus ein Diskurs formiert, reichen als theoretische Grundlage für die Analyse aus. Auf der Grundlage dieses strukturalistisch geprägten Ansatzes erscheint es möglich, die überindividuellen Regelstrukturen der Diskurse über Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvi-

sationstheater zu analysieren. Wie das Verhältnis von Strukturen und Ereignissen, Wissensordnungen und Praktiken beziehungsweise von Diskursen und ihren Wirkungsbereichen analysiert werden kann, wird in den methodologischen Überlegungen erörtert.¹³⁴ Als Basis dafür soll hier lediglich der grundlegende Zusammenhang so weit aufgezeigt werden, wie es für die angestrebte Diskursanalyse relevant erscheint.

Foucault entwickelt neben seiner Archäologie eine Genealogie, die sich mit dem Verhältnis von Macht, Wissen und Wahrheit beschäftigt, das sich auf der Grundlage von diskursiven Praktiken herausbildet (vgl. Keller 2011, S. 50-53). Während die Archäologie Archive rekonstruiert, analysiert die Genealogie die „strategischen Kämpfe um Macht-Wissenspositionen auf dem Feld des Wissens“ (Bublitz 2001, S. 29), die in einem Archiv enthalten sind. Die Genealogie basiert auf theoretischen Ansätzen, mit deren Hilfe aus Diskursanalysen gewonnene Ergebnisse in Kontexten des Willens zum Wissen, zur Wahrheit und zur Macht verortet werden können.

Foucault geht es in diesem Zusammenhang nicht darum, den Begriff „Macht“ zu definieren. Er beschäftigt sich vielmehr mit der Frage, inwiefern Machtbeziehungen analysierbar sind (vgl. Kögler 2004, S. 90 f.).¹³⁵ Macht ist für Foucault nicht etwas, was jemand besitzt und ein anderer nicht. Sie ist vielmehr ein Spiel von Kräfteverhältnissen in sozialen Systemen:

„Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen [...].“ (Foucault 1983, S. 113)

Dieses Spiel ist nicht an Einzelpersonen, Herrschaftsverhältnisse oder Institutionen, sondern an diskursive Praktiken gebunden (vgl. ebd., S. 115). Foucault verschiebt mit seiner Mikrophysik der Macht¹³⁶ die Perspektive von den Staatsinstitutionen oder umfassenden Gesellschaftsstrukturen auf die vielen kleinen Spiele der Macht, die als Praktiken auf kleinstem Raum ständig und überall stattfinden und durch die große Machtsysteme erhalten werden können (vgl. Kögler 2004, S. 87). Der überindividuelle und systemische Charakter von Diskursen in der Archäologie wird demnach in der Genealogie auf das Zusammenspiel von Kräf-

¹³⁴ vgl. Kap 3.2 in Teil I

¹³⁵ vgl. Foucault (2005), S. 254: „Wir wählen als Gegenstand der Analyse nicht Macht, sondern Machtbeziehungen [...].“

¹³⁶ vgl. Foucault (1976)

teverhältnissen übertragen. Macht ist in diesem Sinne dezentral zu verstehen und durchdringt allgegenwärtig jegliche Bereiche sozialer Lebenswelten (vgl. ebd., S. 87 f.).

„Die Ordnung des Diskurses“ (1970), „Überwachen und Strafen“ (1975) und „Was ist Kritik?“ (1978/1990) umreißen ein genealogisches Programm und erste Analysemethoden. Obwohl Foucault sich unter anderem mit der Disziplinarmacht auseinandergesetzt hat (vgl. Foucault 2001, S. 10 f.), betont er andererseits:

„Man muß aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur „ausschließen“, „unterdrücken“, „verdrängen“, „zensieren“, „abstrahieren“, „maskieren“, „verschleiern“ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“ (Foucault 1994, S. 250)

Auf dieser Grundlage wird es möglich, anhand der Diskursanalyseergebnisse genealogisch zu untersuchen, welche Gegenstandsbereiche und Wahrheiten Diskurse der Improvisationsvermittlung aufgrund der in ihnen erkennbaren Machtbeziehungen produziert haben und warum. Dafür ist allerdings noch zu klären, was Foucault unter dem Begriff „Wahrheit“ versteht:

„Die Wahrheit ist von dieser Welt; in dieser Welt wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre 'allgemeine Politik' der Wahrheit: d.h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren läßt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht.“ (Foucault 1978, S. 51)

Hier schließt sich der Kreis von Diskurs, Wissen, Wahrheit und Macht. Indem Diskurse den Rahmen dafür bilden, was gesagt und gedacht werden kann und was nicht, ermöglichen und begrenzen sie Wissensräume und greifen somit in das Spiel der mikrophysikalischen Machtverhältnisse ein, in dem Wahrheitsverständnisse konstituiert werden. In diesem Zusammenhang bezeichnet Foucault die Genealogie als „Analyse der 'Wahrheitsspiele'“ (Foucault 1986, S. 13). Dieser genealogische Rahmen reicht vorerst für die Kontextualisierung der Analyseergebnisse aus.

Sich für ein diskursanalytisches Vorgehen auf theoretischen Grundlagen nach Foucault zu berufen, birgt einige Problematiken in sich. Diese liegen nicht nur in der Verknappung seines viel umfangreicheren Gesamtwerks, wie sie hier mit Konzentration auf die Aspekte seiner theoretischen Überlegungen, die in dieser Arbeit Anwendung finden, geschehen ist. Vielmehr

hat Foucault einen Torso hinterlassen und keine ausgearbeitete Theorie, Methode oder Methodologie. Sein Gesamtwerk enthält eine „chamäleonhafte Physiognomie“ (Vogt 1993, S. 93) und eine „theoretische Unterbestimmtheit“ (Allolio-Näcke 2010, [33]). Die Interpretationen seines Gesamtwerks wie auch einzelner Aspekte fallen sehr unterschiedlich aus. Die Frage, ob er dem Strukturalismus oder Poststrukturalismus zuzuordnen ist, wird nach wie vor diskutiert (vgl. Diaz-Bone 2006a, [9-13]). Wie Diskursanalysen zu erstellen sind und welche theoretische Grundlage seine Werke dafür bieten, wird sehr unterschiedlich aufgefasst (vgl. u. a. Allolio-Näcke 2010; Diaz-Bone 2006a; Jäger 1999; Keller 2007).

Foucault selbst hat zunächst Diskursanalysen erstellt und erst nachträglich darin enthaltene theoretische und methodische Konzeptionen reflektiert (vgl. Keller 2011, S. 53). Vermutlich spricht er deswegen auch in Bezug auf seine Arbeiten von einer „Werkzeugkiste“ (Foucault 1978, S. 216). Die damit verbundenen Widersprüchlichkeiten beziehungsweise Wendungen in seinen Darstellungen sind in Bezug auf diskursive und nicht-diskursive Praktiken an einem Punkt exemplarisch aufgezeigt worden.¹³⁷ In diesem Sinne wären an vielen anderen Stellen in ähnlicher Weise weitere Problematisierungen angebracht, wollte man dem Gesamtwerk Foucaults gerecht werden. Wie kann mit diesen Problematiken umgegangen werden? Ist ein Übertrag der Foucaultschen Gedanken auf musikpädagogische Fragestellungen sinnvoll? Gibt es methodologisch und methodisch weiterführende Überlegungen zur Archäologie und Genealogie? Lässt sich in dem Zusammenhang das schon dargelegte Problem der Diskursanalyse als Diskurs über Diskurse lösen? Als erster Schritt zur Beantwortung dieser Fragen wird im Folgenden aufgezeigt, ob und wie sich innerhalb von Musikpädagogik, Theaterpädagogik und Erziehungswissenschaft mit Foucaults Diskurstheorie auseinandergesetzt worden ist.

2.3.2 Musikpädagogik, Theaterpädagogik und Erziehungswissenschaft

Diese drei Wissenschaftsdisziplinen können zusammengefasst werden, weil die Foucaultsche Diskurstheorie und -analyse in allen drei Bereichen nur wenig präsent ist. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass Musik, Theater und Pädagogik von Foucault selbst kaum thematisiert worden sind. Zu Fragen der ästhetischen Erfahrung und ihrer Vermittlung sind bei ihm keine systematischen Überlegungen zu finden (vgl. Kögler 2004, S. 63; Rieger-Ladich/Ricken 2004, S. 590). Vielmehr veranschaulicht er stellenweise seine Analysen anhand einzelner Bilder oder Romane (vgl. Kögler 64 f.). Für die Literaturwissenschaft ist der

¹³⁷ vgl. S. 104

Vortrag „Was ist ein Autor?“ (1969) einflussreich gewesen, dessen zentraler Gedanke meines Wissens noch nicht auf musikalische Komposition oder Improvisation übertragen worden ist:

„Im Individuum soll es einen 'tiefen' Drang geben, schöpferische Kraft, einen 'Entwurf', und das soll der Ursprungsort des Schreibens sein, tatsächlich aber ist das, was man an einem Individuum als Autor bezeichnet (oder das, was aus einem Individuum einen Autor macht) nur die mehr bis minder psychologisierende Behandlung, die man Texten angedeihen läßt, der Annäherungen, die man vornimmt, der Merkmale, die man für erheblich hält, der Kontinuitäten, die man zuläßt, oder der Anschlüsse, die man macht.“ (Foucault 1988, S. 20)

In „Die Ordnung des Diskurses“ greift Foucault diese Gedanken auf und sieht eine von neun Kontrollmechanismen des Diskurses in dem Konstrukt des Autors als „Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (Foucault 2001a, S. 20). Da die „schöpferische Kraft“ (s. o.) ein wesentliches Element im Diskurs über Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater darstellt, liegt es nahe, dem diskursanalytisch nachzugehen. Beiträge dazu liegen jedoch noch nicht vor. Zu Musik äußert sich Foucault in seinem kurzen Text „Pierre Boulez oder die aufgerissene Wand“ (1982). Interessant für diese Zusammenhänge ist, dass sich Foucault dort bezogen auf die Neue Musik als „Zaungast“ (Foucault 1998, S. 211) darstellt, dem es schwerfällt, über Musik zu sprechen. Zudem sieht er die Musik der 1950er Jahre als „damals von den Diskursen, die außerhalb [der Musik] geführt wurden, im Stich gelassen“ (ebd., S. 211). Dieses Schweigen betrachtet er als Schutz für die Musik (vgl. ebd., S. 211). Diese Distanz zur Musik kann als Grundlage für die bisher nur spärliche Auseinandersetzung mit Foucault von der Seite der Musik aus betrachtet werden.

Mit der Pädagogik verhält es sich ähnlich. Foucault hat keine Bildungsphilosophie entworfen, sondern die Erziehung nur dann in seine Überlegungen miteinbezogen, wenn es um ihre Rolle im Zusammenspiel von Diskurs, Wissen und Macht geht:

„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (Foucault 2001a, S. 30)

Mit den Ritualen des Beamtenschwurs deutscher Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, den Zeugnissen, den Prüfungen, den Elternabenden, den größtenteils sprachzentrierten Unterrichtssituationen, den Disziplinierungsvorgängen und nicht zuletzt mit den diversen Regelwerken der Institution Schule von der Hausordnung bis zu den behördlichen Erlässen und Schulgesetzen bieten sich der pädagogischen Forschung diskursive Felder, in denen sich eine Analyse des Zusammenhangs von Sprache, Wissen und Macht geradezu auf-

drängt. Desto verwunderlicher ist es, dass die Diskursanalyse erst mit Arbeiten von Ricken (2006), Wrana (2006), Langer (2008) und Jäckle (2008) in Deutschland eingesetzt hat (vgl. Keller 2011, S. 62), in denen die Schule als Ort diskursiver Praktiken in Verbindung mit Bildungsdiskursen und dem dazu gehörenden institutionellen Hintergrund in den Fokus gerückt wird.

Es gibt einige wenige Ansätze, Diskurstheorie und -analyse mit Jazz zu verbinden (vgl. Dell 2002, 2012; Pfleiderer/Zaddach 2014), aber sie beziehen sich nicht auf Improvisationsvermittlung. Prouty hingegen analysiert, wie sich die strategische Wahl der Oralität für Jazzvermittlung auswirkt, bezieht sich dabei aber nicht auf diskurstheoretische Grundlagen von Foucault (vgl. Prouty 2006). In der musikpädagogischen Forschung hat sich zwar der Terminus „Diskurs“ durchgesetzt und ist in zahlreichen Veröffentlichungen präsent, allerdings mit dem Wortverständnis einer öffentlichen Debatte, das somit nur einen von vielen Aspekten des Foucaultschen Diskursbegriffs aufgreift. So bringt beispielsweise die Gesellschaft für Musikpädagogik die Schriftenreihe „Musik im Diskurs“ heraus, ohne dass sich ein Band mit Foucaults Diskurstheorie auseinandersetzt. Obwohl der Begriff also überall in der Musikpädagogik auftaucht, sind auch hier die Beiträge, Musikpädagogik mit Foucaultscher Diskurstheorie zu verbinden, rar. Vogt hat offensichtlich als einziger vor über zwanzig Jahren in der Foucaultschen Diskursanalyse die Chance für die Musikpädagogik gesehen, ihre Grundsätze zu hinterfragen und die in der Musikpädagogik enthaltenen Zusammenhänge von Sprache, Wissen und Macht zu analysieren (vgl. Vogt 1996, 1993). Dieser Gedanke ist jedoch nicht weiter verfolgt worden. Erst 2005 verfasst Weber eine Diskursbeschreibung (vgl. Weber 2005). Er bezieht sich auf die Kritische Diskursanalyse Jägers (vgl. ebd., S. 175-179), betrachtet deren diskurstheoretische Ansätze jedoch als zu problematisch und entwickelt ein von Foucault losgelöstes methodisches Vorgehen in Kombination mit systemtheoretischen Anleihen, weswegen er seine Arbeit auch nicht als Diskursanalyse im Anschluss an Foucault versteht, sondern als Diskursbeschreibung. Beide Beispiele zeigen, wie schwer sich die Musikpädagogik bisher mit der Foucaultschen Diskurstheorie und -analyse getan hat. Eine Öffnung der Musikpädagogik scheint jedoch in Sicht zu sein.¹³⁸

Außerhalb von musikpädagogischen Zusammenhängen greift die musikwissenschaftliche Forschung auf Foucaults Gedankengut zurück, wenn Machtverhältnisse thematisiert werden. Dies ist besonders dann in der Forschung zur Populären Musik der Fall, wenn Machtverhält-

¹³⁸ Es gibt ein noch laufendes musikpädagogisches Forschungsprojekt mit dem Titel „Discourses of Academization and the Music Profession in Higher Music Education“ (vgl. <https://www.oru.se/english/research/research-projects/rp/?rdb=p1032>, eingesehen am 20.8.2016). Weitere Publikationen oder Forschungsprojekte sind nicht aufgefunden worden.

nisse (vgl. Rösing 2002b, S. 31), Diskursivierung (vgl. Döhring 2012, S. 38 f.) oder Deutungshoheit und Verteilungskämpfe in den Blick gerückt werden (vgl. Bienas-Preisendorfer 2012, S. 103). Methodologische oder methodische Ansätze für eine vergleichende Diskursanalyse sind dort jedoch nicht enthalten. Die Foucaultsche Diskurstheorie und -analyse wird also in der musikpädagogischen und -wissenschaftlichen Forschung kaum aufgegriffen. Innerhalb der Improvisationsvermittlung im Jazz ist gar kein Beitrag zu finden.

Ähnlich sieht es in der Literatur zur Vermittlung von Improvisationstheater und zur Theaterpädagogik und -wissenschaft aus. Sawyer hat zwar einen Beitrag zu Foucaults Diskurstheorie verfasst, bezieht sich darin aber weder auf Pädagogik noch auf Improvisation (vgl. Sawyer 2002). In „Diskurse des Theatralen“ (Fischer-Lichte u. a. 2005) werden Foucaults Gedanken zu Macht und Körperlichkeit auf performative Akte und Ereignishaftigkeit bezogen, ohne jedoch auf Pädagogik einzugehen. Weitere Bezüge sind nicht aufgefunden worden. Foucaults Diskurstheorie und -analyse sind demnach im Bereich Theater noch weniger aufgegriffen worden als in der Musik.

In der Erziehungswissenschaft wird in den 1970er Jahren vor allem „Überwachen und Strafen“ rezipiert (vgl. Althans 2001, S. 151; Rieger-Ladich/Ricken 2004, S. 592). Erst in den 1990er Jahren werden in Deutschland weitere Aspekte seines Oeuvres vereinzelt in pädagogische Zusammenhänge gestellt (vgl. Brinkmann 1999, S. 14). Mittlerweile hat sich die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskursforschung schon etwas mehr etabliert (vgl. Fegter u. a. 2015; Witte 2005; Yildiz 2008). Eine methodologische Ausarbeitung und Fachdiskussion ist hier aber nicht zu finden. Allerdings ist in den letzten zehn Jahren in den Sozialwissenschaften eine intensive Auseinandersetzung über mögliche theoretische Schwerpunktsetzungen, methodologische Ansatzpunkte und methodische Verfahren für eine Diskursanalyse geführt worden, weswegen sie in einem nächsten Schritt zur Beantwortung der Fragen auf Seite 98 herangezogen werden.

2.3.3 Sozialwissenschaften

Anhand von Veröffentlichungen lässt sich erkennen, dass vor zehn Jahren vonseiten der Wissenssoziologie die sozialwissenschaftliche Diskursanalyse nach Foucault vorangetrieben worden ist.¹³⁹ Die Teildisziplin der Wissenssoziologie befasst sich mit in Gesellschaften kursierenden Wissenskonzepten und hat sich die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeitsauffassungen zum Ziel gesetzt (vgl. Hirsland u. a. 2005, S. 2). Innerhalb dieser Wissenschaftsdisziplin kann die Foucaultsche Diskurstheorie „als eine (post)strukturalistische Wissenssoziologie

¹³⁹ vgl. Hirsland u. a. (2006), (2005) und (2004)

aufgefasst werden, die nach den Formationsregeln für kollektiv geteilte Wissensstrukturen und ihren historischen Veränderungen im Zusammenhang mit den Veränderungen der Gesellschaftsstruktur fragt“ (Diaz-Bone 1999, S. 124). Dabei wird davon ausgegangen, dass Wissenskonzepte, die diskursiv hergestellt werden, sowohl individuelles als auch kollektives Wahrnehmen und Handeln leiten (vgl. ebd., S. 126).

Ausgehend von den Diskursforschungen der Bochumer Diskurswerkstatt und des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung entwickelt Keller eine sozialwissenschaftliche Diskursforschung (vgl. Keller 2011). Ähnlich wie bei Webers Diskursbeschreibung in der Musikpädagogik zeigt der Begriff „Diskursforschung“, dass es Keller nicht allein um eine Foucaultsche Diskursanalyse geht. Er sieht den Rahmen für Diskursforschung weiter gesteckt als Foucaults theoretische und methodologische Überlegungen, bezieht den wissenssoziologischen Ansatz von Berger und Luckmann (vgl. Berger/Luckmann 2003) sowie Methoden der Grounded Theory Method (vgl. Glaser/Strauss 2010) mit ein und spricht deswegen konsequenterweise nicht mehr von Foucaultscher Diskursanalyse. Demgegenüber gibt es eine sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, die weniger an solchen Mischverfahren, sondern vielmehr an einer konsequenteren Umsetzung der Foucaultschen Gedanken interessiert ist (vgl. Allolio-Näcke 2010; Diaz-Bone 2006a, 2005). In diesem Zusammenhang entfaltet sich eine Diskussion darüber, zu welchen theoretischen und methodologischen Ansätzen in Foucaults Werk welche sozialwissenschaftlichen Methoden passen. Im Umfeld dieser Debatte wird auch erörtert, ob und wie eine an Foucault angelehnte Dispositivanalyse mit sozialwissenschaftlichen Methoden umsetzbar ist (vgl. Bührmann/Schneider 2008; Keller 2007).

Innerhalb dieses diskursiven Feldes ist eine Diskursanalyse veröffentlicht worden, die zwei musikbezogene Diskurse über Heavy Metal und Techno auf der Basis von Bourdieus Distinktionstheorie vergleicht (vgl. Diaz-Bone 2010a). Diaz-Bone wendet dabei wie auch Keller eine methodologische Ausarbeitung der interpretativen Analytik an (vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S. 23). Mit diesem Ansatz lassen sich, wie in Kapitel 3.1 aufgezeigt wird, die Problematiken der theoretischen Unterbestimmtheit der Foucaultschen Diskursanalyse lösen und somit zu Leitfrage und theoretischer Rahmensetzung passende Methoden finden.¹⁴⁰ Inwiefern sich die interpretative Analytik mit einem tertium comparationis und einem melioristisch ausgerichteten Vergleich von Diskursen verbinden lässt, wird in Kapitel 3.1.1 in Teil I aufgezeigt.

¹⁴⁰ vgl. Kapitel 3.2 in Teil I

2.3.4 Positionierung - die Diskurstheorie als zweite theoretische Grundlage des Vergleichs

Anstelle einer umfassenden Gesamtdarstellung aller Diskurstheorien sind die von Foucault verwendeten Begriffe diskursive Formation, Beziehungen und Praktiken erläutert und deren Vernetzung untereinander anhand eines Modells veranschaulicht worden, wodurch wesentliche Aspekte seiner Diskurstheorie für die anvisierte Diskursanalyse aufgezeigt werden konnten. Mit diesen Aspekten lässt sich erklären, wie in Aussagen enthaltene Konstrukte zu kollektivem Wissen werden können und wie dieses Wissen Macht ausübt, indem es zu einer nicht mehr als konstruiert wahrgenommenen Grundlage dafür wird, was für wahr, logisch, normal oder natürlich gehalten wird und deshalb gesagt und gedacht werden kann beziehungsweise darf. Auf dieser Grundlage wird es möglich, Diskurse über Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater zu analysieren, dortige Aussagen im Foucaultschen Sinne zu bestimmen und diskursive Formationen, Beziehungen und Praktiken innerhalb eines Diskurses zu erforschen.

Mit dieser diskurstheoretischen Erweiterung des *tertium comparationis* ist seine theoretische Absicherung abgeschlossen. Sowohl die Vergleichbarkeit als auch die Vergleichsperspektive sind nun nicht nur durch die Performativität auf der Ebene der nicht-diskursiven Praktiken hergestellt, sondern durch die Diskurstheorie nun auch auf der Ebene der diskursiven Praktiken. Es bleibt noch zu erörtern, wie sinnvoll eine solche Verschränkung beider theoretischer Ansätze erscheint,¹⁴¹ ob damit ein theoretischer Beitrag geleistet worden ist¹⁴² und wie sich in diesem theoretischen Rahmen ein methodisches Vorgehen entwickeln lässt.¹⁴³ Erst dann können die am Ende von Kapitel 2.2 formulierten Fragen beantwortet werden.

Die Fragen, die dieses Kapitel eröffnet haben,¹⁴⁴ sind nun allerdings beantwortet. Die Untersuchung baut auf der Archäologie und Genealogie Foucaults und auf deren Adaption in der Wissenssoziologie auf. Dieser diskurstheoretische Ansatz lässt sich auf die Analyse von „How to improvise“-Literatur und den darin enthaltenen Reflexionen über pädagogische und künstlerische Praxis anwenden. Die Synthese von Performativität und Diskurstheorie innerhalb des *tertium comparationis* bleibt aber noch kritisch zu überprüfen.¹⁴⁵ Indem die zentralen diskurstheoretischen Aspekte und Begrifflichkeiten, auf die sich die Analyse stützt, durch das Modell in Abbildung 3 verdeutlicht worden sind, ist die theoretische Basis für die Methodendiskussion gelegt worden.

¹⁴¹ vgl. Kapitel 2.4.1 in Teil I

¹⁴² vgl. Kapitel 2.4.2 in Teil I

¹⁴³ vgl. Kapitel 2.4.3 und 3. in Teil I

¹⁴⁴ vgl. S. 98

¹⁴⁵ vgl. Kapitel 2.4.1 in Teil I

Somit steht noch die Beantwortung der Fragen am Ende von Kapitel 2.3.1 aus.¹⁴⁶ Die Widersprüche in Foucaults Werk und die dadurch bedingten divergierenden Deutungen erfordern meines Erachtens folgende Konsequenzen: Nehmen Brüche, Diskontinuitäten, Kontingenzen und der Zusammenhang von Wissenskonzepten und Sprache einen hohen Stellenwert in seiner Diskurstheorie ein, so kann sich Foucault selbst auch nicht davon lösen. Er kann sich außerhalb von Archiven aufhalten und sie analysieren, aber außerhalb von diskursiven Praktiken kann auch er nicht formulieren, denn auch seine Schriften sind Bestandteile diskursiver Praktiken. Für sie gilt die diskursive Prozedur des Autors ebenso wie für alle anderen diskursiven Praktiken.¹⁴⁷

Möchte man die Einheit seines Werks über ihn als Autor erfassen und dabei Richtiges von Falschem trennen, Brüche als Widersprüche deuten oder den „wahren“ Foucault erkennen, folgt man also lediglich diskursiven Prozeduren. Stattdessen ist hier die Archäologie als ein Bereich herausgegriffen worden, der eine Diskursposition aufzeigt, aus der heraus Foucault gedeutet wird. Die Zielsetzung dieser Positionierung besteht darin, aus den theoretischen und methodologischen Ansätzen Foucaults in seiner „Archäologie des Wissens“ ein methodisches Vorgehen ableiten zu können. Dass bei dieser Ableitung Vorsicht geboten ist, nicht zu sehr über das Ziel hinauszuschießen, sondern umsichtig mit Foucaults Aussagen umzugehen, darin besteht die Antwort auf die Frage, wie mit den in Kapitel 2.3.1 aufgezeigten Problematiken umgegangen wird.

Ob ein Übertrag der Foucaultschen Überlegungen auf eine musikpädagogische Fragestellung sinnvoll ist, gehört zu den Leitfragen dieses Forschungsbeitrags und kann erst im Schlussteil im Zusammenhang mit der Reflexion des Forschungsdesigns beantwortet werden. Immerhin sind unter anderem schon Diskursanalysen über Hausmüll, Hygiene, Abtreibung, Sauren Regen, Hirntod, Klimawandel und die Lebenswelten der Musikrichtungen Heavy Metal und Techno vorgelegt worden (vgl. Keller 2011, S. 88 f.). In Anbetracht dessen, wie weit diese Untersuchungen von Foucaults Analysen entfernt sind, scheint auch die gewählte musikpädagogische Fragestellung zumindest eine gewisse Aussicht auf Erfolg zu haben. Innerhalb der Methodologiediskussion der wissenssoziologischen Diskursanalyse ist zudem mit der interpretativen Analytik eine Möglichkeit gefunden worden, die diskurstheoretischen Ansätze Foucaults mit Methoden der qualitativen Sozialforschung zu verbinden, was in Kapitel 3 ausführlich dargelegt wird.

¹⁴⁶ vgl. S. 107

¹⁴⁷ Der Autor gehört zu den internen Prozeduren eines Diskurses, die das Wuchern eines Diskurses kontrollieren (vgl. Foucault 2001a, S. 17). Dabei kann der Autor unter anderem den Zusammenhalt von Diskursen fördern, indem von ihm Gesagtes als Einheit mit ihm als Ursprung aufgefasst wird (vgl. ebd., S. 20).

Die letzte noch offene Frage dieses Kapitels bezieht sich auf das Problem der Diskursanalyse als Diskurs über Diskurse.¹⁴⁸ Als Ausgangspunkt für diese Problematik kann ein Zitat Foucaults ein zweites Mal herangezogen werden:¹⁴⁹

„Aber dieser Diskurs ist nicht da; Souveränität erlangt das 'Ich spreche' nur in Abwesenheit jeglichen anderen Sprechens; der Diskurs, von dem ich spreche, existiert nicht, bevor ich diesen nackten Satz ausspreche, und er verschwindet, sobald ich verstumme.“ (Foucault 1998, S. 671 f.)

Sowohl die Idee von Diskursen ist eine Konstruktionsleistung als auch das Bestimmen eines spezifischen Diskurses, der zu analysieren ist. Ohne ein ausgiebiges Wissen über Begriffe, Objekte, Sprecher und strategische Wahlen eines Diskurses – also über Auswirkungen diskursiver Formationen – kann kein Diskurs erkannt und analysiert werden. Es ist also nicht möglich, Diskurse zu analysieren, ohne sie dadurch erst zu erschaffen, denn:

„Der Diskurs ist nicht in ein Spiel von vorgängigen Bedeutungen aufzulösen. Wir müssen uns nicht einbilden, dass uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben. Die Welt ist kein Komplize unserer Erkenntnis. Es gibt keine prädiskursive Vorsehung, welche uns die Welt geneigt macht.“ (Foucault 2001a, S. 34)

Da der zu analysierende Diskurs erst durch das Analysevorhaben erschaffen wird, ist die Perspektive zu verdeutlichen, aus der heraus er erschaffen wird. Deswegen sind die jeweils abschließenden Unterkapitel 2.1.4, 2.2.6 und 2.3.4 „Positionierung“ benannt worden. In ihnen wird die theoriegeleitete Position deutlich, aus der heraus die Diskursanalyse betrieben wird. Insofern ist Allolio-Näcke zuzustimmen, dass Diskursanalysen letztendlich Fiktionen sind, „die mehr oder weniger glaubhaft und nachvollziehbar sind“ (Allolio-Näcke 2010, [52]). Mit der im Zusammenhang mit der Analyse erfolgenden Datenauswahl, -interpretation und Ergebnispräsentation werden Diskurse nachvollziehbar, die ohne die Analyse nicht in dieser spezifischen Form vorhanden wären.

Diskurstheoretisch konsequent weitergedacht gilt eine so verstandene Fiktionalität auch für wissenschaftliche Theoriebildungen und Definitionen von Begriffen und somit für alles, was in diesem Kapitel Gegenstand der Darstellungen gewesen ist. Denn auch Definitionen und Theorien sind in diskursive Praktiken eingebettet und erschaffen einen Sinnzusammenhang, der diskurstheoretisch gedacht nicht prädiskursiv vorhanden gewesen ist. Hier schließt sich der Kreis zu Prämisse 1, deren konstruktivistische Basis offensichtlich nicht nur für Improvi-

¹⁴⁸ vgl. S. 70

¹⁴⁹ Das erste Mal wird dieses Zitat in einem anderen Zusammenhang in Fußnote 96 auf S. 70 angeführt.

sation und Unterricht gilt, sondern auch für Wissenschaft beziehungsweise jegliche Wissenskonzepte.

Somit ist das diskursanalytische Vorgehen aus diskurstheoretischer Perspektive genauso problematisch wie jegliches andere wissenschaftliche Vorgehen auch. Diskursanalysen, Definitionen und Theorien als Diskurse über Diskurse zu begreifen, bedeutet, sie auf dem Hintergrund des Willens zum Wissen und zur Wahrheit als diskursive Praktiken in einem Zusammenspiel von Machtverhältnissen wahrzunehmen. Es bedeutet zugleich, selbstkritisch den eigenen Willen zur Wahrheit als „gewaltige Ausschließungsmaschinerie“ (Foucault 2001a, S. 17) und „sanfte und listige universelle Kraft“ (ebd., S. 17) zu begreifen und im Zusammenhang mit der eigenen Diskursanalyse immer wieder zu hinterfragen.

2.4 Resümee

Im ersten Kapitel der Rahmensetzung ist die Leitfrage, welche Impulse sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater ergeben, auf die Bereiche Jazz und Improvisationstheater begrenzt worden. Im zweiten Kapitel ist ein theoretischer Rahmen dafür aufgezeigt worden, aus welcher Perspektive beziehungsweise aus welcher Diskursposition die Leitfrage beantwortet wird. Gleichzeitig sind damit alle Darstellungen vor dem zweiten Kapitel in ihren theoretischen Zusammenhang gestellt und erläutert worden.

Da zum wissenschaftlichen Vergleich keine Theorie vorliegt, ist ein theoriegeleitetes Vorgehen über die Konstruktion eines *tertium comparationis* erfolgt, das auf Performativität basiert und diskurstheoretisch erweitert worden ist. Während Vergleich und Performativität in der Musikpädagogik aufgegriffen werden, sind Foucaultsche Diskursanalysen dort noch nicht etabliert. Zu Performativität lassen sich direkte Bezüge zu künstlerischer und pädagogischer Praxis in Musik und Theater, Improvisation, Gruppenunterricht und Interdisziplinarität herstellen. Somit ist das *tertium comparationis* zwar theoretisch abgesichert, aber ob es sich dabei um eine zur Fragestellung passende Auswahl von Vergleichsaspekten handelt, ist noch nicht vollständig ersichtlich. Dass die Diskursanalyse noch nicht so greifbar geworden ist wie der Vergleich und die Performativität, liegt an der notwendigen Passung von Theorie, Methodologie und Methoden für die Diskursanalyse, von der bisher lediglich der erste Schritt auf theoretischer Ebene vollzogen worden ist. Das *tertium comparationis* wird deshalb erst im Verlauf dieser Passung mit dem an die diskurstheoretischen Aspekte der Leitfrage angepassten Kodiermodell vollständig nachvollziehbar.¹⁵⁰

Bevor die dreischrittige Passung weiterverfolgt wird, ist zu überprüfen, ob eine diskurstheoretische Erweiterung der ausgewählten performativen Aspekte sinnvoll ist beziehungsweise ob auf einer solchen theoretischen Grundlage ein methodisches Vorgehen für eine Diskursanalyse entwickelt werden kann.

2.4.1 Zur Kohärenz der theoretischen Rahmung

Wendet man sich der Frage zu, ob sich Performativität und Diskurstheorie miteinander kombinieren lassen beziehungsweise wie sie sich ergänzen können, sind drei Probleme zu beachten: Erstens wird der Performative Turn als Gegenreaktion auf den Linguistic Turn, dem die Diskursanalyse zuzuordnen ist, verstanden; zweitens grenzt sich Foucault von den Sprechaktheorien Austins und Searles, in denen der Begriff „performativ“ geprägt worden ist, ab; und

¹⁵⁰ vgl. Kapitel 3.2.3.2 in Teil I

drittens stellt sich, da die Performativität offensichtlich dem symbolischen Interaktionismus nahesteht, schließlich noch die Frage, ob eine diskurstheoretische Erweiterung eines interaktionstheoretischen Ansatzes plausibel ist.

Wie schon aufgezeigt worden ist, sieht Fischer-Lichte einen Performative Turn in den Kulturwissenschaften, der durch ihre Theoriebildung ausgelöst worden ist. Die Verschiebung von einer Werks- zu einer Aufführungskultur beziehungsweise von einem zeichentheoretischen und schriftfixierten zu einem performativen Ansatz wird als Ablösung des Linguistic Turn durch den Performative Turn verstanden (vgl. Matzke 2014, S. 30). Auf der anderen Seite bezieht sich Fischer-Lichte in ihrer Theoriebildung auf Butler mit deren genderbezogener Verknüpfung von Diskurs, Macht und Performanz (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 38-42; Butler 2009). Dementsprechend sieht Fischer-Lichte offensichtlich keine Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Diskurs und Performativität (vgl. Fischer-Lichte 2012). Es stellt sich also die Frage, ob die Performativität, wie Fischer-Lichte sie versteht, wirklich eine Gegenreaktion auf den Linguistic Turn darstellt.

Die Semiotizität Fischer-Lichtes geht, wie schon dargestellt worden ist, davon aus, dass Zeichen einen Bedeutungsüberschuss enthalten. Sie sind nicht auf den Grundsatz „aliquid stat pro aliquo“ reduzierbar,¹⁵¹ sondern sie enthalten immer mehrere Bedeutungsebenen beziehungsweise Deutungsmöglichkeiten. Fischer-Lichtes Performativität richtet sich also gegen ein Repräsentationsdenken. An diesem Punkt ist die Verbindung zu Foucault am deutlichsten, denn auch ihn interessiert nicht, dass Zeichen etwas bezeichnen, sondern dass sie mehr als nur Bezeichnungen hervorbringen (vgl. Foucault 1995, S. 74). Foucault interessiert dieses „mehr“ ebenso wie Fischer-Lichte und beide entwickeln eine Theorie sozialer Praktiken, die in einen Zusammenhang von Sprache, Macht und Handeln gestellt und dadurch wirkungsmächtig werden (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). In diesem Ausgangspunkt ähneln sich die beiden Theorien sehr stark, auch wenn sie verschiedenen „turns“ zugeordnet werden können. Diese sozialen Praktiken sind jedoch unterschiedlicher Natur, denn während Fischer-Lichte sich auf die Sprechakttheorie von Austin und Searle bezieht (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31 f.) und von Austin den Begriff „performativ“ übernimmt, sieht Foucault „sprachliche Performanz“ (Foucault 1995, S. 155) nicht im Zentrum seiner Diskurstheorie. Für ihn bestehen Diskurse nicht aus Sprechakten sondern aus Aussagen, welche die „Existenzmodalität“ (ebd., S. 155) von Sätzen ausmachen. Ihm geht es in der Diskursanalyse darum, das Verbreitungs- und Verteilungsprinzip der Aussagen und „nicht der Formulierungen, nicht der Sätze, nicht der

¹⁵¹ Der semiotische Grundsatz „aliquid stat pro aliquo“ (etwas steht für etwas anderes) ist von der mittelalterlichen Scholastik geprägt worden (vgl. Pelz 1998, S. 39).

Propositionen“ (ebd., S. 156) zu erfassen. Die Foucaultsche Diskursanalyse beschäftigt sich nicht mit situativer Interaktion wie die Sprechakttheorie, sondern mit dem systemischen Charakter von Sprache, der ein Wissensfeld formt.

„Die von der Sprachanalyse hinsichtlich eines beliebigen diskursiven Faktums gestellte Frage ist stets: gemäß welchen Regeln ist eine bestimmte Aussage konstruiert worden und folglich gemäß welchen Regeln könnten ähnliche Aussagen konstruiert werden? Die Beschreibung diskursiver Ereignisse stellt eine völlig andere Frage: wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault 1995, S. 42)

Dreyfus und Rabinow haben vorgeschlagen, das, was Foucault Aussagen nennt, als seriöse Sprechakte zu definieren (vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S. 72). Seriöse Sprechakte unterscheiden sich demnach von alltäglichen Sprechakten, indem sie einen seriösen Wahrheitsanspruch enthalten, da sie beispielsweise privilegierten Sprechern oder machtvollen Institutionen zugeschrieben werden, die als anerkannte Autoritäten akzeptiert sind. Foucault zufolge gibt es aber auch die Tendenz, dass immer mehr alltägliche zu seriösen Sprechakten transformiert werden können, dass also diskursive Praktiken über den Willen zur Wahrheit Wissen generieren, was richtig und falsch ist beziehungsweise gesagt oder auch nicht gesagt werden darf.

Dieser Unterschied zwischen Performativität und Diskurstheorie ist nicht nur auf Sprechakte begrenzt. Er kommt dadurch zustande, dass Fischer-Lichte von einer Konstituierung von sozialer Wirklichkeit im Moment des performativen Akts ausgeht, während Foucault eine auf diskursiven Praktiken basierende soziale Wirklichkeitsauffassung als Rahmensetzung für situatives Handeln postuliert. Ob der Ansatz der Diskursanalyse die Nähe der Performativität zum symbolischen Interaktionismus teilt oder nicht, ist in der Wissenssoziologie umstritten. Clarke verbindet die Grounded Theory mit diskurstheoretischen Ansätzen (vgl. Clarke 2012, S. 217-223). Keller sieht zwischen dem Ansatz von Berger und Luckmann und Foucault fast keinen Unterschied (vgl. Keller 2011, S. 58-71). Diaz-Bone widerspricht dem und sieht die Verquickung von Grounded Theory und soziologischer Wissenstheorie aus dem oben aufgezeigten Unterschied als problematisch an (vgl. Diaz-Bone 2013), denn wenn man von systemisch-transpersonalen Tiefenstrukturen diskursiver Praktiken ausgeht, so kann sich das methodische Vorgehen einer Diskursanalyse nicht ohne Weiteres eines Instrumentariums bedienen, das vom symbolischen Interaktionismus geprägt ist.

Auch wenn auf gewisse Unterschiede zu achten ist, bietet sich eine Verschränkung von Performativität und Diskurstheorie deshalb an, weil sie beide passend zu Prämisse 1 und 2 sowohl auf einer konstruktivistischen als auch auf einer poststrukturalistischen Grundlage aufbauen. Beide Theorien gehen davon aus, dass eine soziale Wirklichkeit konstruiert wird und

dass solche Wirklichkeitskonstruktionen emergent, mehrdeutig und transformierbar sind. Sie gehen beide von Praktiken aus, die Wissen, Sprache und Macht miteinander verknüpfen und sehen diese Zusammenhänge als systemisch an. Beide stehen dem Repräsentationsdenken wie auch dem Positivismus skeptisch gegenüber und sie beziehen Kontingenz, Brüche und Diskontinuitäten als wesentliche Bestandteile in ihre theoretischen Überlegungen mit ein, wodurch beide improvisatorischem Handeln und Denken nahestehen.

Da es für das Vermitteln von Improvisation wichtig erscheint, welche diskursiven Praktiken beispielsweise für Blockaden sorgen könnten und durch welche performativen Akte diese wieder aufgehoben werden können, zeigt sich darin der Bezug von beiden theoretischen Ansätze zur gewählten Thematik und auch, wie sie sich darauf bezogen miteinander verbinden lassen. Das Wissen über Improvisation und der Vollzug improvisatorischer Handlungen greifen beim Vermitteln von Improvisation ineinander. Die Performativität bezieht sich in diesem Forschungsdesign auf die Improvisationsvermittlung und die Diskurstheorie auf die zu analysierenden Textkorpora. Die Performativität ist auf den Moment des Unterrichtens ausgerichtet mit seinen Akten, Rollenspielen, Inszenierungen und Interaktionen. Die Diskurstheorie verweist auf den übergreifenden Wissenshintergrund solcher Momente mit seinem Aussagensystem, seinen Wissenskonzepten, Rollenzuweisungen, Inszenierungsformen und Möglichkeiten der Interaktion. Dies sind die beiden Perspektiven des *tertium comparationis*, deren Kohärenz durch den Bezug zum Untersuchungsgegenstand gegeben ist, auch wenn beide Theorien nicht vollständig kongruent sind.

Da der Kern der Performativität aus dem Handeln vor beziehungsweise in Interaktion mit anderen besteht und somit auf das Unterrichten anwendbar ist, sind am Ende von Kapitel 2.2 Fragen formuliert worden, die den Aspekt der Inszenierung von pädagogischer Praxis ins Zentrum der Analyse rücken.¹⁵² Die Diskursanalyse wird demnach in der Verschränkung von Performativität und Diskurstheorie zwei Fragestellungen nachgehen: Von welchen Inszenierungsformen, die sich für Improvisation als Kunstform und für deren Vermittlung in diskursiven Praktiken des Jazz und Improvisationstheaters auffinden lassen, ausgehend kann auf welche Tiefenstrukturen in beiden Diskursen geschlossen werden? Welche Gründe könnte es dafür geben? Während sich die erste Frage mit Aspekten der Archäologie befasst, wendet sich die zweite der Genealogie zu.

Um die Kohärenzüberprüfung abzuschließen, ist nun noch zu fragen, ob das Inszenieren von Foucault thematisiert wird und ob gegebenenfalls eine Übereinstimmung mit dem performato-

¹⁵² vgl. S. 98

rischen Inszenieren erkennbar ist. Foucault spricht nicht von Inszenierung, aber von Technologien des Selbst:

„Darunter sind gewußte und gewollte Praktiken zu verstehen, mit denen sich die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht.“ (Foucault 1986, S. 18)

„Gewußte Praktiken“ beziehen sich auf diskursive Praktiken, die in diskursiven Feldern vorgeben, welche Inszenierungsmöglichkeiten des Selbst – Foucault nennt sie „Stilkriterien“ – es in den zum diskursiven Feld passenden gesellschaftlichen Zusammenhängen gibt. Beziehen sich die Inszenierungsmöglichkeiten auf die individuelle Lebensgestaltung, spricht Foucault von den Technologien des Selbst, beziehen sie sich jedoch auf die Inszenierung von anderen oder Dingen, spricht er von den Technologien der Macht (vgl. Diaz-Bone 2010, S. 94). Auch wenn hier wiederum der Unterschied zu beachten ist, dass performative Inszenierung interaktiv und situativ im Moment des Handelns geschieht, die Foucaultschen Darstellungen jedoch diskursiv zu denken sind, lässt sich erkennen, dass eine Diskursanalyse, die auf Inszenierungsweisen ausgerichtet ist, dem diskurstheoretischen Denken Foucaults zumindest nicht widerspricht. Die obigen Fragestellungen für die Diskursanalyse werden aller Voraussicht nach also keine theoretisch-methodischen Probleme nach sich ziehen.

2.4.2 Forschungsbeitrag auf theoretischer Ebene

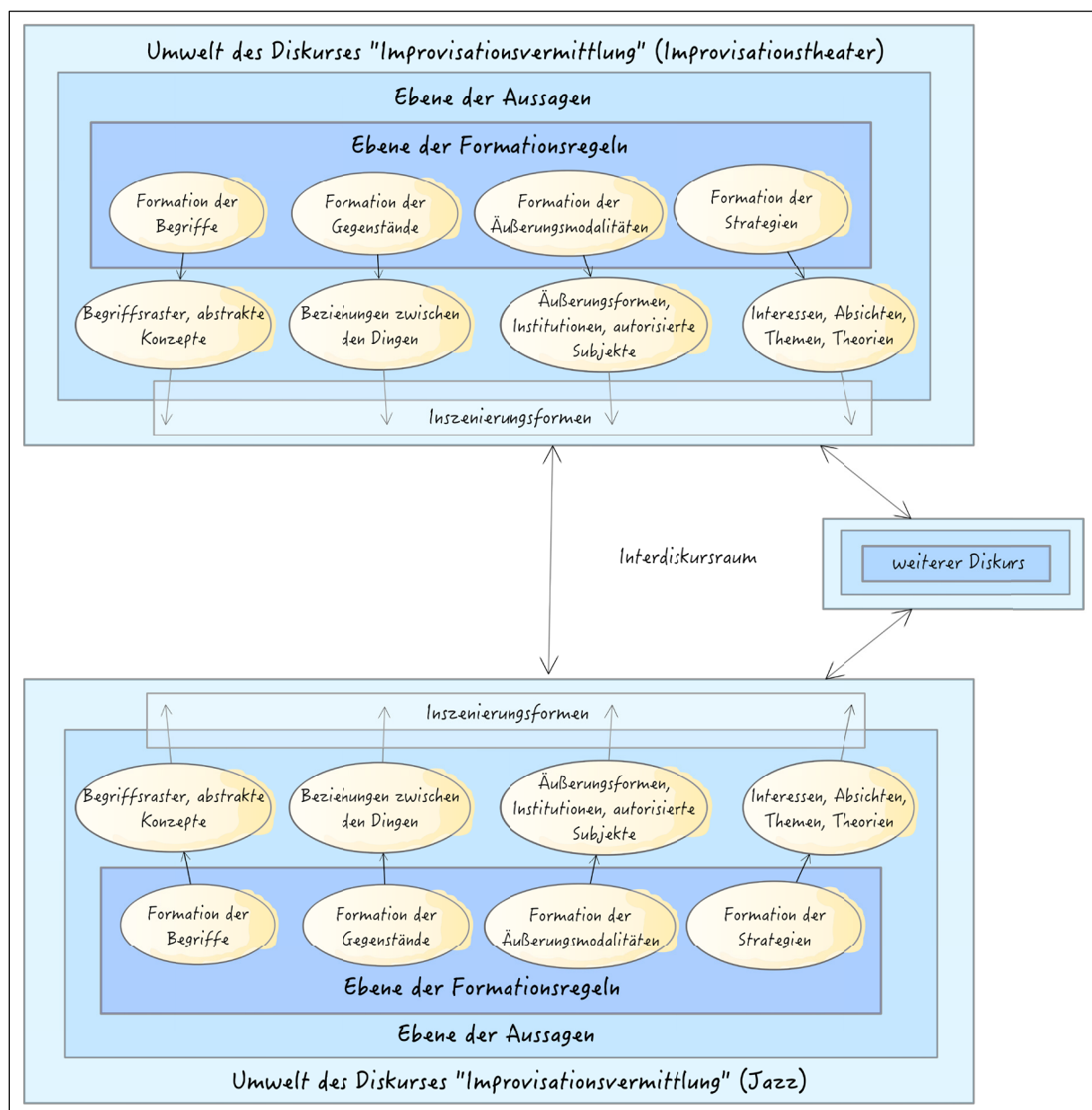
Ein theoriegeleiteter Vergleich auf der Grundlage eines tertium comparationis, in dem Performativität und Diskurstheorie verschränkt werden, ist von mir in der musikpädagogischen Forschung nicht aufgefunden worden. Der Beitrag auf theoretischer Ebene besteht also nicht in einer Konstruktion oder Kritik einer Theorie, sondern darin, Performativität auf Improvisationsvermittlung zu übertragen und diskurstheoretische Überlegungen als Rahmensetzung für eine musikpädagogische Fragestellung zu nutzen. Komparative Erziehungswissenschaften, Performativität und Diskurstheorie werden miteinander in Beziehung gesetzt.

Da dieser Kombination die Auffassung zugrunde liegt, dass bei der Vermittlung von Improvisation Lehren, Lernen und Lerngegenstand untrennbar miteinander verbunden sind,¹⁵³ kann der theoretische Beitrag nur als lokal in dem Sinne angesehen werden, dass ein Übertrag auf andere musikpädagogische Fragestellungen nicht ohne Weiteres funktionieren wird. Auf musikpädagogische Fragestellungen, die sich mit der Vermittlung von Improvisation beschrän-

¹⁵³ vgl. die Erläuterungen zu Abbildung 1 (S. 56)

ken, scheint ein Übertrag möglich zu sein. Ebenso ist dieses Setting auf Improvisieren und Improvisationsvermittlung in anderen Künsten oder Disziplinen übertragbar, denn die theoretischen Ausführungen lassen sich mit dem Grundsatz verbinden, dass dem Improvisieren in alltäglicher, pädagogischer und jeglicher künstlerischer Praxis dieselben Aspekte der Performativität zugrunde gelegt werden können. Diese lokale Theoriekombination von geringer Reichweite wird anhand des folgenden Modells bezogen auf die Leitfrage visualisiert und erläutert.

Abbildung 4: Theoretischer Hintergrund für den Vergleich der Diskurse im Jazz und Improvisationstheater zur Vermittlung von Improvisation



Der diskursanalytische Ansatz besteht darin, offenzulegen, wie innerhalb von diskursiven Praktiken aufgrund ihrer operativen Logik auf der Ebene der Formationsregeln bestimmte Inszenierungsmöglichkeiten auf der Ebene der Aussagen ein- oder ausgeschlossen werden und wie sich dies auf die Inszenierungsformen in der Umwelt des jeweiligen Diskurses auswirkt. Die zu vergleichenden Inszenierungsformen sind einerseits auf der Ebene der Aussagen zu finden und andererseits in der Umwelt der jeweiligen Diskurse vorhanden. Das Modell zur Improvisation und ihrer Vermittlung aus Sicht der Performativität¹⁵⁴ ist in dem Rechteck „Inszenierungsformen“ jeweils auf der Ebene der Aussagen zu verorten. Es stellt auf der Ebene der Aussagen einen Orientierungsrahmen innerhalb der reflexiven Beziehungen dar, der die Vergleichbarkeit der Diskurse gewährleistet und auf die performativitätsbezogene Diskursposition als Vergleichsperspektive hinweist. Das Modell enthält in seiner theoretischen Fundierung Begriffsraster und abstrakte Konzepte für Improvisationsvermittlung bereit und stellt somit Beziehungen zwischen den „Dingen“ der Improvisationsvermittlung her, wie Wahrnehmung, Aktion, Reaktion, Erinnerungsvermögen, Mehrdeutigkeit und Konstitution sozialer Wirklichkeit.

Das Modell in Abbildung 4 sagt zwar noch nichts über autorisierte Subjekte, Institutionen oder Äußerungsformen aus, aber die Begriffsraster für die Beziehungen zwischen den Dingen sind im Diskurs mit solchen Aspekten verknüpft wie dem Berklee College of Music oder mit der viel rezipierten „How to improvise“-Literatur im Jazzdiskurs und entsprechend mit Keith Johnstone, dem Loose Moose Theatre oder mit der Ratgeberliteratur im Improvisationstheater-Diskurs.

Im Vergleich zu Abbildung 3 sind der Interdiskursraum¹⁵⁵ und damit die Bezugsmöglichkeiten von Diskursen zueinander ergänzt worden. Will man Diskurse vergleichen, so muss der Frage nachgegangen werden, wo die Grenzen der jeweiligen Diskurse sind, ob es Überschneidungen zwischen den beiden ausgewählten Diskursen gibt und ob interdiskursive Effekte entweder in weiteren Diskursen zu finden sind oder inwiefern sie sich auf die beiden ausgewählten Diskurse auswirken.

Der erste Aspekt der Grenzen von Diskursen ist in dem Modell sehr vereinfacht dargestellt, da die Darstellung suggeriert, dass Diskurse feste Grenzen haben. Dies ist jedoch nicht der Fall und zwar weder nach außen noch nach innen zwischen den drei Ebenen, was schon anhand der Problematik, zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken zu unterscheiden,

¹⁵⁴ vgl. Kapitel 2.2.6 in Teil I

¹⁵⁵ zu Interdiskursraum und Interdiskursivität vgl. Pêcheux (1983), S. 53

verdeutlicht worden ist.¹⁵⁶ Die Grenzen der blauen Kästen müssten deshalb eigentlich porös und nicht geradlinig dargestellt werden, sie müssten sich verknoten, gegenseitig umschlingen, unverhofft abbrechen, mal hier eine große Ausbuchtung haben und mal dort in andere Bereiche weit hineinragen. Dies alles ist der Übersichtlichkeit wegen allein mit den Doppelpfeilen im Interdiskursraum nur sehr minimalistisch angedeutet worden. Diese Doppelpfeile müssten eigentlich von jeder Ebene zu jeder Ebene und von jeder Formation zu jeder Formation gezogen werden.

Ein Beispiel für die Frage nach den Überschneidungen ist das Ratgeberbuch „Free Play“ von Steven Nachmanovitch (vgl. Nachmanovitch 1991).¹⁵⁷ Obwohl es von einem Musiker verfasst worden ist, wird es fast ausschließlich im Improvisationstheaterdiskurs rezipiert. Die Beiträge Sawyers zum Improvisationstheater sind aus der Perspektive eines Jazzmusikers geschrieben, der viel Improvisationstheater begleitet hat und an der University of North Carolina im Fachbereich Pädagogik lehrt. Damit könnten seine Beiträge sowohl dem einen als auch dem anderen Diskurs zugeordnet oder als interdiskursiver Effekt aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften aufgefasst werden. Interdiskursive Effekte sind in beiden ausgewählten Diskursen dem Buch „the inner game of tennis“ (Gallwey 1974) zuzuschreiben wie auch dem in Deutschland vorhandenen Alltagsverständnis von Theater, Jazz, Improvisation und deren Vermittlung. Die Analyse wird also den Interdiskursraum und interdiskursive Beziehungen miteinbeziehen müssen und kann sich nicht auf zwei in sich geschlossene Aussagensysteme beschränken.

In einem Rückblick auf die drei Bereiche Performativität, Diskurstheorie und Vergleich ist festzuhalten, dass die Theoriebildung für die letzten beiden unabgeschlossen ist. Es gibt keine wirkungsmächtige diskursive Formation, die im Vergleichsdiskurs und Diskurstheoriediskurs einen Hegemonialanspruch aufrecht erhalten kann. Damit erwecken diese diskursiven Felder stellenweise den Anschein, es herrsche eine Beliebigkeit im Sinne von „anything goes“ vor.¹⁵⁸ Das andere Extrem tritt bei der Performativität auf. Hier gibt es kaum divergierende Diskurspositionen und wenn Problematiken auftauchen, können sie mit dem Prinzip der Liminalität, des Oszillierens, der Ästhetizität oder der Semiotizität relativ einfach aufgelöst werden. Es drängt sich die Frage auf, ob aufgrund des hohen Anspruchs auf Wahrheit und Wirkmächtigkeit innerhalb dieses diskursiven Feldes dementsprechend vehemente Prozeduren der Verknappung von Aussagen am Werk sind, wie Foucault sie in „Die Ordnung des Diskur-

¹⁵⁶ vgl. S. 104

¹⁵⁷ Das Buch ist in Deutschland auf so große Resonanz gestoßen, dass eine deutsche Übersetzung veröffentlicht wurde (vgl. Nachmanovitch 2008) und diese Übersetzung noch einmal vollständig überarbeitet und neu herausgegeben worden ist (vgl. Nachmanovitch 2013).

¹⁵⁸ vgl. zu "anything goes" Feyerabend (1981), S. 97

ses“ darstellt (vgl. Foucault 2001a, S. 17-25). Zumindest scheint der Performativität gegenüber eine kritische Haltung angebracht zu sein, ob ihr interdisziplinärer Geltungsanspruch nicht zu einem ausgeprägten Reduktionismus geführt hat.

Der theoretische Beitrag distanziert sich von dem Versuch, eine allgemeingültige Theorie der Improvisation aufzustellen. Allein schon die Soloimprovisation ohne Zuschauer wird mit dem performativen Ansatz ausgeschlossen. Vielmehr ist ein Diskussionsbeitrag neben anderen entwickelt worden, der Improvisation als eine Grundform menschlichen Handelns auffasst. Dies ist die wesentliche strategische Option, die mit diesem Ansatz im diskursiven Feld um Improvisation und ihre Vermittlung gewählt worden ist. Daraus ist ein diskurstheoretisch erweitertes *tertium comparationis* konstruiert worden, das als Vortheorie für eine an die qualitative Sozialforschung adaptierte Diskursanalyse genutzt werden kann.

2.4.3 Konsequenzen für das Forschungsvorhaben

Einige methodische Implikationen des gewählten theoretischen Ansatzes sind schon im Verlauf von Kapitel 2.4 zur Sprache gekommen. Abschließend soll noch einmal betont werden, worauf der Fokus mit der theoretischen Rahmensetzung gelegt wird. Die konstruktivistische Grundlage der Diskursanalyse ermöglicht es, pädagogische Praxis und Theoriebildung als diskursive Praktiken zu untersuchen. Dabei wird die Theoriebildung zu Improvisation und ihrer Vermittlung nicht ontologisch, sondern epistemologisch betrachtet und in einem Zusammenhang von Sprache, Wissen und Macht verortet.

Somit reicht es nicht mehr aus, eine zu Improvisation passende Theorie zu adaptieren, sondern es muss auch geklärt sein, in welchem Kräftespiel um welche Wahrheit die ausgewählten Theorien ihren Platz einnehmen und mit welchen Strategien diskursiver Praktiken sie verknüpft sind. Es brauchen dabei keine Wertungskriterien angelegt zu werden, was gute oder schlechte Improvisationsvermittlung sein soll, sondern die dahinter stehenden Konstruktionen rücken in den Vordergrund. Im diesen Sinne kann ich im Verlauf dieser Untersuchung als Archivar im Foucaultschen Sinn, der sich von ideologischen Vorbehalten, soweit es möglich erscheint, distanziert hat, ohne erhobenen Zeigefinger durch die Archive der Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater führen (vgl. Vogt 1993, S. 103). Mit diesem Ansatz kann die musikpädagogische Wissenschaft und Praxis der Improvisationsvermittlung nach Brüchen und Diskontinuitäten durchsucht werden, wodurch die Transformation und die Bestandhaftigkeit von Wissenskonzepten erforscht werden kann. Eine solche diskursanalytische Haltung zeigt sich ebenso in einer kritischen Distanz gegenüber dem eigenen Willen zur

Wahrheit wie auch zu dem der Wissenschaften, der Reflexionen künstlerischer und pädagogischer Praxis und der Ratschläge in „How to improvise“-Büchern.

Um sich dem eigenen Willen zur Wahrheit gegenüber kritisch zu verhalten, der mit dem Forschungsanlass, der eigenen Diskursposition und mit der dargestellten theoretischen Rahmung verwoben ist, kann auf vier methodische Prinzipien zurückgegriffen werden, die Foucault in „Die Ordnung des Diskurses“ für eine Diskursanalyse angibt und auf die im methodischen Vorgehen noch eingegangen wird (vgl. Foucault 2001a, S. 34 f.).¹⁵⁹ Mithilfe dieser Prinzipien können die Stellen ausfindig gemacht werden, an denen sich die eigene Diskursposition reduktionistisch auswirkt. Somit kann eine gewisse kritische Distanz zum eigenen Willen zur Wahrheit gewahrt werden.

Um die Forschungsergebnisse zusätzlich dazu nicht zu sehr vom eigenen Willen zur Wahrheit „verzerren“ zu lassen, ist der Vergleich von unterschiedlichen Diskursen zur Vermittlung von Improvisation als methodischer Grundsatz gewählt worden. Dabei klärt das *tertium comparationis* darüber auf, von welchem theoretischen Standpunkt aus die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vergleichseinheiten innerhalb des melioristischen Vergleichs methodisch erfassbar werden. Wie sich die theoretische Rahmung auf das methodische Vorgehen auswirkt, wird im nächsten Kapitel dargelegt. Da es keinen oft verwendeten und allgemein akzeptierten Ansatz für die Kombination von Vergleich und Diskursanalysen gibt, ist auch keine verbreitete und ausgearbeitete Methodik dazu vorhanden. Es wird also, wie schon angedeutet, eine Passung von Theorie, Methodologie und Methoden in Bezug auf die Leitfrage notwendig. Dabei gibt die bisherige diskurstheoretische Rahmung vor, was mit der angestrebten Diskursanalyse überhaupt analysiert werden kann, die Methodologie reflektiert das Verhältnis von Diskurstheorie und angewandten Methoden und die Methoden umfassen das Instrumentarium, mit dem die Analyse dann theoriegeleitet konkretisiert wird.

¹⁵⁹ Foucault entwickelt seine Prinzipien der Umkehrung, Diskontinuität, Spezifität und Äußerlichkeit als eine Analysehaltung, die von Ereignissen, Serien, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingungen ausgeht und nicht von Bedeutung, Ursprünglichkeit, Einheit und Schöpfung (vgl. Foucault 2001a, S. 34 f.). Diaz-Bone definiert in diesem Zusammenhang spezifische diskursanalytische Haltungen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 423); vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2. in Teil I.

3. Methodisches Vorgehen

Während bisher der Vergleich das Vorgehen dieser Arbeit strukturiert hat, indem ein *primum*, *secundum* und *tertium comparationis* für den melioristischen Vergleich erarbeitet worden ist, verlagert sich nun der Schwerpunkt auf die Konsequenzen, die sich aus der diskurstheoretischen Rahmensetzung ergeben. Im Kern handelt es sich dabei um eine Anlehnung an ein Vorgehen, das Diaz-Bone für Diskursanalysen vorschlägt (vgl. Diaz-Bone 2010a, 2010b, 2006a, 1999) und das in den Aspekten, in denen es davon abweicht, sich teilweise an Keller (vgl. Keller 2011, 2007) orientiert. Beide beziehen sich in methodologischen Fragen auf Dreyfus und Rabinow, die für die methodologischen Aspekte der Foucaultschen Diskursanalysen den Begriff „interpretative Analytik“ geprägt haben (vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S. 23). Als eine Möglichkeit des methodischen Vorgehens für Diskursanalysen schlagen sowohl Diaz-Bone als auch Keller die Integration von Kodierstrategien der qualitativen Sozialforschung vor, woran sich in dieser Untersuchung orientiert wird.

Diaz-Bone und Keller sehen darin, dass die Foucaultsche Diskurstheorie keine ausgearbeitete Methodik enthält (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2; Keller 2007, [8]), die Notwendigkeit, eine Methodologie der Diskursanalyse zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen, mit der die Problematiken, die sich aus der chamäleonhaften Physiognomie der Foucaultschen Werke ergeben, aufgegriffen und mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung verknüpft werden können. Sie treten damit in Opposition zu derjenigen Diskursforschung, die die Diskursanalyse als interpretative Kunstlehre versteht und eine systematische und an empirischer Forschung orientierte Analyseform als unangemessen für Foucaultsche Diskursanalysen ansieht (vgl. Sarasin 2003). Dieser hier nicht weiter verfolgte Zweig der Diskursforschung bezieht sich darauf, dass Foucault selbst in Bezug auf sein methodisches Vorgehen von einer „Werkzeugkiste“ (Foucault 1978, S. 216) spricht, die zur Weiterentwicklung Foucaultscher Gedankengänge benutzt werden kann.

Diaz-Bone entwickelt hingegen eine Passung von Theorie, Methodologie und Methoden für Diskursanalysen (vgl. Diaz-Bone 2006a, [6]), auf die im Folgenden mit durch die Leitfrage begründeten Veränderungen Bezug genommen wird. Am Ende dieses Kapitels werden alle Aspekte der zwei übergreifenden Fragen dieses Sinnabschnitts, welcher methodologische Ansatz der vergleichenden Diskursanalyse zugrunde liegt¹⁶⁰ und welche methodischen Verfahren ausgewählt werden,¹⁶¹ im Detail erörtert und beantwortet sein. Mit der Klärung dieser Fragen wird die Rahmensetzung und damit Teil I abgeschlossen.

¹⁶⁰ vgl. Kapitel 3.1 in Teil I

¹⁶¹ vgl. Kapitel 3.2 in Teil I

3.1 Methodologische Rahmung

Wie schon aufgezeigt worden ist, gibt es in den Wissenschaften keine anerkannte genuine Theorie des Vergleichs. Dementsprechend existieren in den komparativen Wissenschaftsdisziplinen nur wenige Ansätze zur methodologischen Diskussion (vgl. Adick 2014, S. 27-29, 2008, S. 144-147; Alleman-Ghionda 2010, S. 3-15; Clausen 2009, S. 30; Freitag 2014, S. 73), denn eine Methodologie benötigt eine möglichst klar umrissene Theoriebildung, sofern sie als Reflexion des Verhältnisses zwischen Theorie und Methoden aufgefasst wird. Mit dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit, den Vergleich mit einem *tertium comparationis* abzusichern, wird zwar ein grundlegendes Prinzip des Vergleichs angewandt, das aber eher ein methodisches Vorgehen für die theoretische Rahmung darstellt als eine Methodologie für wissenschaftliche Analysen, denn ein *tertium comparationis* reflektiert nicht das methodische Vorgehen einer Analyse, sondern ermöglicht es.

Da die komparative Musikpädagogik nach wie vor ihren größten Nachholbedarf darin sieht, zuverlässige Auswertungsverfahren für musikpädagogische Vergleiche zu entwickeln (vgl. Clausen 2009, S. 33-35), ist also eine methodologische Forschungslücke vorhanden, die für ein diskursanalytisches Vorgehen mit musikpädagogischer Fragestellung zu untersuchen ist. Als Ausgangspunkt dafür kann Foucaults Reflexion seines Vorgehens in der „Archäologie des Wissens“ dienen:

„Für mich war die Archéologie weder vollständig theoretisch noch vollständig methodologisch. [...] Es handelt sich insofern nicht um eine Theorie, als ich zum Beispiel die Beziehungen zwischen den diskursiven und den sozialen und ökonomischen Formationen, deren Bedeutung der Marxismus unabweisbar nachgewiesen hat, nicht systematisch gefasst habe. Diese Beziehungen habe ich im Dunkeln gelassen. [...] Außerdem habe ich in der Archéologie die rein methodologischen Probleme beiseite gelassen. Etwa die Fragen: Wie soll man mit diesen Instrumenten arbeiten? Ist es möglich, die Diskursformationen zu analysieren? Hat die Semantik irgendeinen Nutzen? Kann man mit den bei Historikern gebräuchlichen quantitativen Analysen etwas anfangen? Dann können wir uns fragen, was denn die Archéologie ist, wenn sie weder eine Theorie noch eine Methode darstellt. Meine Antwort lautet: Sie bezeichnet gleichsam ein Objekt; sie versucht, die Ebene zu bestimmen, auf die ich mich begeben muss, damit die Objekte sichtbar werden, mit denen ich schon lange umgegangen bin, ohne überhaupt zu wissen, dass es sie gibt, so dass ich sie auch nicht benennen konnte.“ (Foucault 2002, S. 191 f.)

Hier wird deutlich, dass es sich in seinen Ausführungen nicht um eine ausgereifte Methodologie handelt. Vielmehr reflektiert er sein eigenes diskursanalytisches Vorgehen posthum, ohne

dass es dabei seiner eigenen Einschätzung nach zu einer ausgearbeiteten Theorie und Methodologie kommt. Es scheint ihm eher um eine Analysehaltung zu gehen, mit der das „mehr“ sichtbar werden kann, das diskursive Praktiken enthalten (vgl. Foucault 1995, S. 74). Da Foucault kein Methodeninstrumentarium für seine Diskursanalysen entwickelt hat, steht die Diskursforschung bis heute in einem Entwicklungsprozess, was methodologische und methodische Aspekte der Foucaultschen Diskursanalyse betrifft (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 1). Aufgrund dieser Unterbestimmtheit wird in diesem Kapitel folgenden Fragen nachgegangen: Wie leitet die diskurstheoretische Rahmung die empirische Analyse diskursiver Praktiken in der Ratgeberliteratur von Jazz und Improvisationstheater an? Wie kann dabei mit den im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigten Problematiken in Foucaults Werk sinnvoll umgegangen werden? Wo sind methodisch bedingte Verzerrungen möglich und wie können sie minimiert werden? Wie schon angedeutet wird zur Beantwortung dieser Fragen der Ansatz der interpretativen Analytik gewählt. Bevor dies in Kapitel 3.1.2 erläutert wird, ist noch zu klären, warum dieser Ansatz anderen methodologischen Ansätzen vorgezogen wird.

3.1.1 Zur Passung von Theorie, Methodologie und Methoden

Obwohl das *tertium comparationis* teilweise auf Performativität aufbaut, ist kein ihr entlehntes methodisches Vorgehen gewählt worden, was mit dem Forschungsinteresse und der damit verbundenen diskursanalytischen Leitfrage zusammenhängt. Eine auf Performativität bezogene ethnografische Forschung (vgl. Bohnsack 2007a, 2007b) kann den vermuteten Zusammenhang von Wissenskonzepten und Unterrichtspraxis nicht in der Weise aufzeigen wie eine diskursanalytische. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang gewesen, der Performanz und diskursive Praktiken verknüpfenden Forschung von Butler zu folgen (vgl. Butler 2009). Deren Schwerpunktsetzung liegt jedoch in der Genderforschung begründet, und der hiesige Forschungsanlass besteht nicht darin, diskursive Praktiken zur Improvisationsvermittlung auf ihre geschlechterspezifischen Komponenten zu untersuchen. Als anderer Ansatzpunkt, mit dem sich Performativität und Diskursanalyse verknüpfen ließen, könnten die theoretischen Ansätze Bourdieus gewählt werden (vgl. Bourdieu 2014), aber die Leitfrage mit einer Schwerpunktsetzung auf Begrifflichkeiten wie Kapital, Habitus und Distinktion zu beantworten, ist nicht das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit gewesen.

Während in Musikpädagogik und Theaterpädagogik aufgrund der schon aufgezeigten geringen Auseinandersetzung mit Diskurstheorie und -analyse keine darauf bezogene methodologische und methodische Diskussion zu finden ist, enthalten die Erziehungs-, Geschichts-, Politik-, Medien- und Sozialwissenschaften diverse Ansätze (vgl. Keller 2011, S. 62 f.). Eine

umfangreiche auf Diskursanalyse in Anlehnung an Foucault bezogene methodologische Diskussion wird dabei in Deutschland nur in den Sozialwissenschaften geführt (vgl. Allolio-Näcke 2010; Diaz-Bone 2006b; Jäger 2000; Keller 2007; Link 2006). In dieser Diskussion geht es vor allem um die Integration von Methoden qualitativer Sozialforschung in diskursanalytische Forschungsprozesse, um mit solchen Verfahren Probleme zu lösen, die in quantitativ beziehungsweise nicht-empirisch verfahrenen Diskursanalysen gesehen werden. Aber auch die qualitativen Verfahren werden dort kritisch hinterfragt. Auf der Basis dieser Fachdiskussion ist sich für die interpretative Analytik entschieden worden, weswegen die wesentlichsten Aspekte für diese Entscheidung hier kurz dargestellt werden.

Noch 2010 wird in vielen Überblickswerken zu qualitativen Methoden die Diskursanalyse nicht erwähnt (vgl. Allolio-Näcke 2010, [2]). Andererseits gibt es mittlerweile seit über zehn Jahren schon Handbücher zur sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (vgl. Hirsland u. a., 2006, 2004). Weiterhin sind die methodologischen Aspekte der Kombination von Diskursanalyse und qualitativer Sozialforschung weder vollständig erforscht noch etabliert. Es gibt keinen „Königsweg“ (Jäger 1999, S. 136) der Diskursanalyse, sondern viele divergierende Realisierungen diskursanalytischer Forschung, sodass sich durchaus die Frage gestellt werden kann, was davon eigentlich noch Foucaultsche Diskursanalyse genannt werden kann und was nicht (vgl. Allolio-Näcke 2010, [2]).

Burmann und Parker sehen „thirty two problems with discourse analysis“ (Burman/Parker 1993, S. 155), darunter unter anderem das Problem der Korpusabgrenzung, der Mehrdeutigkeit von Textpassagen und der Abhängigkeit der Diskursanalyse vom Erkenntnisinteresse der Forschenden. Das erste Problem zeigt sich darin, dass es noch keine methodisch abgesicherte Lösung dafür gibt, wann eine Diskursanalyse beendet werden kann beziehungsweise wie zuverlässig feststellbar ist, dass das ausgewählte Korpus wirklich repräsentativ für den untersuchten Diskurs ist (vgl. Allolio-Näcke 2010, [69]); Diaz-Bone 2010b, S. 8; Keller 2011, S. 93). Die Mehrdeutigkeit von Textpassagen bezieht sich darauf, dass Textanalysen keine Objektivität für sich beanspruchen können, da es keine „richtige“ Textinterpretation, sondern immer mehrere Möglichkeiten der Exegese gibt. Beide Aspekte wie auch die Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse der Forschenden werden dann problematisch, wenn Diskursanalysen als objektive Wahrheiten hervorbringende Forschung verstanden und betrieben werden. Es muss also eine Methodologie als Kontrollinstanz vorhanden sein, die diese Problematik angeht an die Foucaultsche Diskurstheorie aufgreift.

Bei allen drei Aspekten handelt es sich um Prozeduren der Verknappung, die Foucault im „Autor als das Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeu-

tungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (Foucault 1995, S. 20) zusammengefasst hat. Diskursforschende gruppieren in der Tat Diskurse, geben ihnen Bedeutungen und damit ihren Zusammenhalt. Sie verknappen also auf dreifache Weise. Das Prinzip des Autors gilt also auch für die Diskursanalyse. Forschende können sich nicht außerhalb von verknappenden Prozeduren von Diskursen wähnen, sondern müssen für diese Problematik eine Lösung finden, wenn sie Foucaultsche Diskursanalyse betreiben wollen. Erst durch methodologisch reflektiertes Vorgehen wird adäquat beachtet, dass es keine prädiskursive Realität gibt (vgl. Foucault 2001a, S. 34). Demzufolge ist die eigene Diskursanalyse permanent daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie Fiktion ist oder nicht (vgl. Allolio-Näcke 2010, [42] und [51]).

Da die Diskursanalyse auf das Interpretieren von Texten angewiesen ist, ergibt es keinen Sinn, auf eine Methodologie zurückzugreifen, die von einer Trennung zwischen Diskursanalyse und Hermeneutik ausgeht (vgl. Allolio-Näcke, [47]). Auch wenn die Diskursanalyse Formationsregeln innerhalb der diskursiven Beziehungen herausarbeitet und nicht eine in einem Text verborgene Aussageintention unterstellt, so interpretiert sie dennoch ebenso wie die Hermeneutik Texte, wenn auch mit einem anderen Ansatz. Der Foucaultschen Diskurstheorie zufolge ist „eine reine Beschreibung diskursiver Ereignisse [...] schlechterdings unmöglich“ (Diaz-Bone 1999, S. 128).

Andererseits ist von einer Methodologie, die sich an Foucault orientiert, zu erwarten, dass sie formalisierte Verfahren bietet, Diskursfragmente auszuwählen und zu analysieren. Zudem sollte eine solche Methodologie sich mit den Fragen beschäftigen, welche Gütekriterien an diskursanalytische Forschung anzulegen sind (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 192-195), wie sich die Reliabilität und Validität von Analyseergebnissen überprüfen lässt, ob die Nachvollziehbarkeit wirklich das einzige Objektivitätskriterium von Diskursanalysen ist (vgl. Allolio-Näcke 2010, [52]), ob eine Glaubhaftigkeit der Analyseergebnisse über die Kontextualisierung diskursiver Praktiken mit nicht-diskursiven geschaffen werden kann (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 7 f.; Keller 2011, S. 113-117) und ob Diskursanalysen per se immer einen emanzipatorischen Zweck enthalten und daher nicht wertungsfrei sein können (vgl. Allolio-Näcke 2010, [56]). Zudem lässt sich bezogen auf Letzteres fragen, inwiefern dies für melioristisch vergleichende Diskursanalysen gilt. Schließlich ist sich der Frage zu stellen, wie sich die Doppelstruktur von Diskursen methodisch erfassen lässt, die ja, wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt,¹⁶² sowohl wuchern als auch verknappen können beziehungsweise strukturierte und zugleich strukturierende Praktiken umfassen.

¹⁶² vgl. S. 101

Die interpretative Analytik findet nicht für alle diese Fragen einwandfreie Antworten, aber sie thematisiert sie zumindest und versucht, Lösungen anzubieten, die aus der Foucaultschen Diskurstheorie heraus entwickelt beziehungsweise mit ihr abgeglichen werden. Mit dieser Methodologie kann das diskursanalytische Vorgehen als „Konstrukt der Sozialforschung“ (Keller 2011, S. 83) reflektiert werden und ein noch nicht so erschlossenes musikpädagogisches Forschungsfeld in Anlehnung an Foucault betreten werden.

3.1.2 Interpretative Analytik

Das Wort „interpretativ“ halten Dreyfus und Rabinow, obwohl sie diesen Begriff für Foucaults Kombination von Archäologie und Genealogie als diskursanalytisches Vorgehen geprägt haben (vgl. Dreyfus/Rabinow 1987, S. 133-155), nicht für ideal, da es im üblichen hermeneutischen Sinn missverstanden werden kann (vgl. ebd., S. 152-155). Vielmehr sehen sie in Foucaults Schaffen ein analytisches Vorgehen, das jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik zu positionieren ist (vgl. ebd., S. 11-24) und zwar als eine „Hermeneutik zweiter Ordnung“ (Diaz-Bone 1999, S. 126), deren Aufgabe es ist, durch die Analyse von Diskursen „eine den Individuen nicht einsichtige Regelmäßigkeit (die der Formationsregeln) innerhalb einer diskursiven Praxis für eine analysierende Praxis intelligibel zu machen, d. h. rekonstruierend zu verstehen“ (ebd., S. 126 f.). Nicht einsichtig sind diese Regelmäßigkeiten auf der Ebene der diskursiven Beziehungen, da sie auf der Ebene der primären und sekundären Beziehungen mit Gegenständen, Begriffen, Autoritäten und Interessen in Beziehung stehen, die für natürlich, logisch und sinnvoll gehalten werden. Die dafür verantwortlichen diskursiven Praktiken werden mithilfe der Foucaultschen interpretativen Analytik zuerst de- und anschließend rekonstruiert, um ihre Tiefenstrukturen auf der Ebene der diskursiven Formationen nachvollziehbar werden zu lassen (vgl. ebd., S. 128). Insofern ist die interpretative Analytik eine „rekonstruktive qualitative Methodologie“ (Diaz-Bone 2006, [1]), die den Systemcharakter, der in der Regelmäßigkeit diskursiver Formationen enthalten ist, analysiert und aufzeigt. Sie kann als eine Hermeneutik aufgefasst werden, da sie anstelle von Werken und Autoren diskursive Praktiken, die sich in Texten materialisieren, zum Gegenstand einer deutenden Analyse auswählt.

Die interpretative Analytik enthält keine konkreten Anweisungen, für welche methodischen Schritte welche Techniken oder Instrumente zu wählen sind. Sie ist eher eine Weiterführung Foucaultscher Diskurstheorie, in der über eine Haltung nachgedacht wird, aus der heraus Diskursanalysen anzufertigen sind. Dabei stehen im Wesentlichen zwei Schritte im Vordergrund (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 423). Es wird zunächst aufgezeigt, dass diskursive Praktiken Wis-

senskonzepte erzeugen, „von denen sie nur zu sprechen vorgeben“ (ebd., S. 423), um anschließend zu erörtern, welche Wirkungsmächtigkeit mit diesen Wissenskonzepten verbunden ist. Der erste Schritt folgt der Foucaultschen Archäologie, indem bezogen auf die vorliegende Untersuchung das „mehr“ in den Diskursen über Improvisation und ihre Vermittlung ans Licht gebracht wird. Der zweite Schritt zeigt dann im Sinne der Foucaultschen Genealogie auf, wie sich dieses „mehr“ bezogen auf Improvisationsunterricht in Jazz und Improvisationstheater auf die dortigen Inszenierungsformen auswirkt.

Diaz-Bone entwickelt basierend auf diesen zwei grundlegenden Schritten die interpretative Analytik als diskursanalytische Methodologie einer rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung weiter (vgl. Diaz-Bone 2010a, 2010b, 2005, 2004, 1999). Daraus werden im Folgenden sieben Aspekte hervorgehoben, die für das methodische Vorgehen relevant sind: Probleme des Lesens und Verstehens, problematische Konstruktionsakte der Forschenden, das Identifikationsproblem, die Unvollständigkeitsproblematik, die Öffnung der strukturalistischen Position Foucaults in der „Archäologie des Wissens“, der methodische Holismus und die methodologische Positionierung beziehungsweise Haltung.

Fuchs und Luhmann zufolge enthält jegliches Beobachten folgende Problematik:

„Ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er kann auch nicht sehen, daß er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann.“ (Fuchs/Luhmann 1989, S. 10)

Für die Diskursanalyse ergibt sich demnach die Problematik, dass das auf Lesen von Analyseeinheiten gestützte Verstehen von Diskursstrukturen dazu führen kann, nur das zu erfassen, was in das eigene Bild der Wirklichkeit passt, wodurch die eigene Sichtweise von Improvisationsvermittlung zwangsläufig zum Resultat einer Diskursanalyse über Improvisationsvermittlung wird. Stattdessen soll eine von Pêcheux so bezeichnete „kontrollierte Archäologie“ (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 100) dafür sorgen, dass Diskursforschende nicht, ohne es zu bemerken, den Verknappungsprozeduren des Diskurses unterliegen, von dem aus sie einen anderen Diskurs analysieren. Dies kann nur mithilfe von zwei methodologischen Brüchen geschehen, die zur Objektivierung der Diskursanalyse beitragen (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 127). Die erste Objektivierung besteht darin, sich vom subjektiven Verstehen zu lösen, indem unter Beachtung formaler Vorgehensweisen – in diesem Fall dem methodischen Instrumentarium der qualitativen Forschung – analysiert wird und dadurch möglichst objektive Beziehungen zwischen Analyseeinheiten rekonstruiert werden. In einem zweiten Bruch werden diese Konstrukte dann noch einmal reflektiert und auf ihre Objektivität überprüft.

Foucault zeigt in der „Archäologie des Wissens“ einige Beispiele dafür auf, was im Rahmen einer Diskursanalyse zu rekonstruieren ist:

„Unter ihnen kann man nennen: die Konstitution von kohärenten und homogenen Diskurskorporissen (offene oder geschlossene, endliche oder unbestimmte Korpusse); die Erstellung eines Auswahlprinzips [...]; die Definition des Niveaus der Analyse und der Elemente, die für es treffend sind [...]; die Spezifizierung einer Methode der Analyse [...]; die Abgrenzung der Menge und Teilmengen, die das untersuchende Material gliedern [...]; die Determinanten der Beziehungen, welche die Charakterisierung einer Menge gestatten [...].“ (Foucault 1995, S. 20)

Die Diskursanalyse muss sich, wird sie auf eine solche Weise wie im Zitat als konstruktivistische Methode verstanden, die Frage stellen, wie sie sich selbst beobachten und reflektieren kann (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 127). Dies erscheint nur möglich, wenn sie sich selbst als Diskurs über Diskurse begreift und sowohl das methodische Vorgehen als auch die Konstrukte der Analyse mithilfe der interpretativen Analytik methodologisch reflektiert, wofür im weiteren Verlauf der Arbeit angelehnt an Diaz-Bone ein Modell der Diskursanalyse als Forschungsprozess zu erstellen ist (vgl. ebd., S. 129).¹⁶³

Bevor dieses Modell zur Sprache kommt, müssen zuvor erst noch andere Aspekte erörtert werden, unter anderem das sogenannte Identifikationsproblem (ebd., S. 127). Diskurse abzugrenzen, die Regelmäßigkeiten in den dazu gehörenden diskursiven Praktiken herauszuarbeiten und von dort aus die Regelmäßigkeit ihrer diskursiven Tiefenstrukturen zu erschließen, ist ein rekonstruierender Vorgang und somit keine direkte Beobachtung, denn „eine einheitliche diskursive Praxis, die die Einheit des Systems von Formationsregeln garantiert, lässt sich nicht einfach 'beobachten'“ (ebd., S. 128). Diskurse sind Aussagensysteme, die das Zusammenspiel von wuchernden und verknappenden Prozeduren umfassen. Ohne Vorwissen und Vermutungen sind darin Regelmäßigkeiten kaum feststellbar, weswegen der Analyse das *tertium comparationis* vorangestellt worden ist. Aber auch damit ist es immer noch schwierig, Diskurse der Improvisationsvermittlung durch eine Korpusauswahl einzugrenzen. Hierfür bietet sich als Lösung in der Foucaultschen Diskurstheorie das Prinzip der Diskontinuität an (Foucault 1995, S. 34), das Diskurse nach Brüchen durchsucht. Dies kann geschehen, indem der Frage nachgegangen wird, wie es dazu kommt, dass Improvisationsvermittlungsdiskurse entstehen und sich plötzlich verändern, und der Frage, welche Tabus sie enthalten, oder auch in der Umkehrung der Fragerichtung, wie und warum einige diskursive Formationen im Vergleich zu anderen über lange Zeit ihre Kontinuität bewahrt haben.

¹⁶³ vgl. zum Modell S. 137 und zum Kern des methodischen Vorgehens S. 143 f.

Das „Unvollständigkeitsproblem“ (Diaz-Bone 2010a, S. 424) verweist darauf, dass Diskursanalysen nicht unternommen werden, um zu beweisen, dass es Diskurse gibt, sondern um eine Fragestellung zu beantworten, die spezifische diskursive Praktiken analysiert und deswegen keinen rein diskurstheoretischen Hintergrund mehr enthalten, weil die entsprechende Forschungsfrage, wie auch in dieser Untersuchung, einen zweiten theoretischen Hintergrund benötigt (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 179-181).¹⁶⁴ Es muss also eine „Theoriesynthese“ (ebd., S. 179) von Diskurstheorie und dem theoretischen Umfeld des mit der Diskursanalyse zu untersuchenden Feldes erfolgen, in diesem Fall der Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater auf dem theoretischen Hintergrund der Performativität. Diese beiden theoretischen Rahmensetzungen sind auf ihre Kohärenz zu überprüfen (vgl. ebd., S. 180), was in Kapitel 2.4.1 geschehen ist.

Eine vergleichende Diskursanalyse enthält gegenüber einer nicht vergleichenden die Möglichkeit, die Diskontinuitäten der ausgewählten Diskurse gegenüberzustellen und somit die Kontingenz im Sinne von Nichtnotwendigkeit improvisationspädagogischer Wissenskonzepte zu erschließen, deren Ursprung aus diskurstheoretischer Sicht allein in diskursiven Praktiken liegt (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 423 f.). Dabei diskursive Praktiken als Fundament der Inszenierungsformen von Lehren und Lernen bezogen auf Improvisation in Musik und Theater freizulegen, ist kein diskurstheoretisches, sondern ein musikpädagogisches Anliegen, woraus sich die aus der Unvollständigkeitsproblematik entstehende Notwendigkeit der Theoriesynthese ergibt.

Die interpretative Analytik ist als Methodologie für die Passung von theoretischer Rahmung und angewandten Methoden zuständig. Ausgehend von der Foucaultschen Diskurstheorie gibt sie ein Feld vor, das die Einheitlichkeit von Theorie und methodischem Vorgehen ermöglicht. Im Sinne einer solchen Einheit spricht Diaz-Bone, bezogen auf die interpretative Analytik, von einem methodischen Holismus (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 183-187, 2010b, S. 3, 2006a, [47], 1999, S. 121 f.).¹⁶⁵ Diese Begrifflichkeit bezieht er auf folgenden Dreischritt:

„Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Theorie vorgibt, um was es bei einer Messung überhaupt geht, die Methodologie die Messbarkeit überprüft und die Methode den konkreten Messakt leistet, wobei sie von der Methodologie normativ reglementiert wird, die ihrerseits durch die Theorie angeleitet ist.“ (Diaz-Bone 1999, S. 122)

¹⁶⁴ vgl. S. 95

¹⁶⁵ Zunächst verwendet Diaz-Bone den Begriff „methodologischer Holismus“ (Diaz-Bone 1999, S. 121), spricht aber in späteren Veröffentlichungen von einem „methodischen Holismus“ (Diaz-Bone 2010a, S. 183).

Die Theorie umfasst für diese Untersuchung die in Kapitel 2.3 auf die angestrebte Diskursanalyse hin herausgearbeiteten Aspekte Foucaultscher Diskurstheorie. Mit der Methodologie der interpretativen Analytik wird nun aufgezeigt, wie sich Diskursen analytisch genähert werden kann beziehungsweise ob und wie Diskurse analysierbar sind. In Kapitel 3.2 wird dementsprechend noch darzustellen sein, welche Methodenwahl sich aus der diskurstheoretischen und methodologischen Rahmensetzung ergibt.

Indem die interpretative Analytik bei dieser Passung Archäologie und Genealogie verbindet, sieht sie eine Kontinuität in Foucaults Werk, wo andernorts eine Kehrtwende gesehen wird, wenn die Archäologie als strukturalistisch und die Genealogie als poststrukturalistisch voneinander unterschieden wird (vgl. Fink-Eitel 1997, S. 63 f.; Kleiner 2001, S. 8).¹⁶⁶ Vertreter der interpretativen Analytik als Methodologie der Diskursanalyse argumentieren dagegen, dass der Poststrukturalismus als Neostrukturalismus verstanden keine Gegenströmung, sondern eine Erweiterung des Strukturalismus ist (vgl. Diaz-Bone 2006a, [9-13]; 2005, S. 187-191; Keller 2011, S. 14-17). Ihr Argument für die Kontinuität in Foucaults Werk besteht darin, dass Foucault seine in der Archäologie entwickelte strukturalistisch geprägte Diskurstheorie mit seiner poststrukturalistisch geprägten Genealogie nicht aufgibt, sondern sie konsequent erweitert.¹⁶⁷

Ein strukturalistisches Problem besteht bezüglich der Diskursanalyse in der schon aufgezeigten Doppelstruktur von Aussagen. Einerseits erhalten sie die Regelhaftigkeit des Aussagensystems eines Diskurses und andererseits können sie Reorganisationen des Aussagensystem verursachen und dies bis hin zum unberechenbaren und unsystematischen Wuchern von Diskursen.¹⁶⁸ Einerseits geht die interpretative Analytik also von einem stabilen Zustand von Aussagensystemen aus, die erst aufgrund dieser Stabilität unter Berufung auf die „Archäologie des Wissens“ entsprechend dem Modell in Abbildung 3 strukturalistisch analysiert werden können. Andererseits muss sie sich fortwährend der Frage stellen, wie weit die Kohärenz des Aussagensystems wirklich reicht und was die unsystematischen Komponenten des analysierten Diskurses sind, um den Diskurs nicht auf die Vorerwartungen zu reduzieren, mit denen die Diskursanalyse angefertigt wird, und so ein zu verknappendes Konstrukt diskursiver Be-

¹⁶⁶ Das Frühwerk Foucaults inklusive der „Archäologie des Wissens“ wird dem Strukturalismus zugerechnet, während spätestens mit „Die Ordnung des Diskurses“ Foucaults poststrukturalistische Phase eingeleitet wird, in der er sich Fragen der Genealogie und der Machtverhältnisse zuwendet (vgl. Fink-Eitel 1997, S. 63 f.).

¹⁶⁷ „Der ‚strukturalistische Fortschritt‘, den der so begriffene Poststrukturalismus darstellt, besteht in der Öffnung des System- bzw. Strukturkonzepts, in der Aufwertung der Praxis gegenüber der Struktur sowie in der Einbeziehung einer (nicht zielgerichteten) Sicht auf die (geschichtliche) Herkunft der Struktur. Das strukturelle Denken wird im Poststrukturalismus problematisiert, kritisch vorangetrieben aber auch fortgesetzt.“ (Diaz-Bone 2006b, [13])

¹⁶⁸ vgl. S. 101

ziehungen zu erstellen (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 188 f.). Ähnliches gilt für interdiskursive Effekte,¹⁶⁹ die zwischen Diskursen auftreten können.¹⁷⁰ So kann mit der Diskursanalyse einerseits analysiert werden, wie Diskurse ihre eigene Kohärenz durch Prozeduren der Verknappung bewahren und sich interdiskursiven Effekten verschließen, und andererseits kann aufgezeigt werden, wie sich interdiskursive Effekte in der Weise auswirken, dass sie die Kohärenz eines Diskurses verändern (vgl. ebd., S. 190 f.).

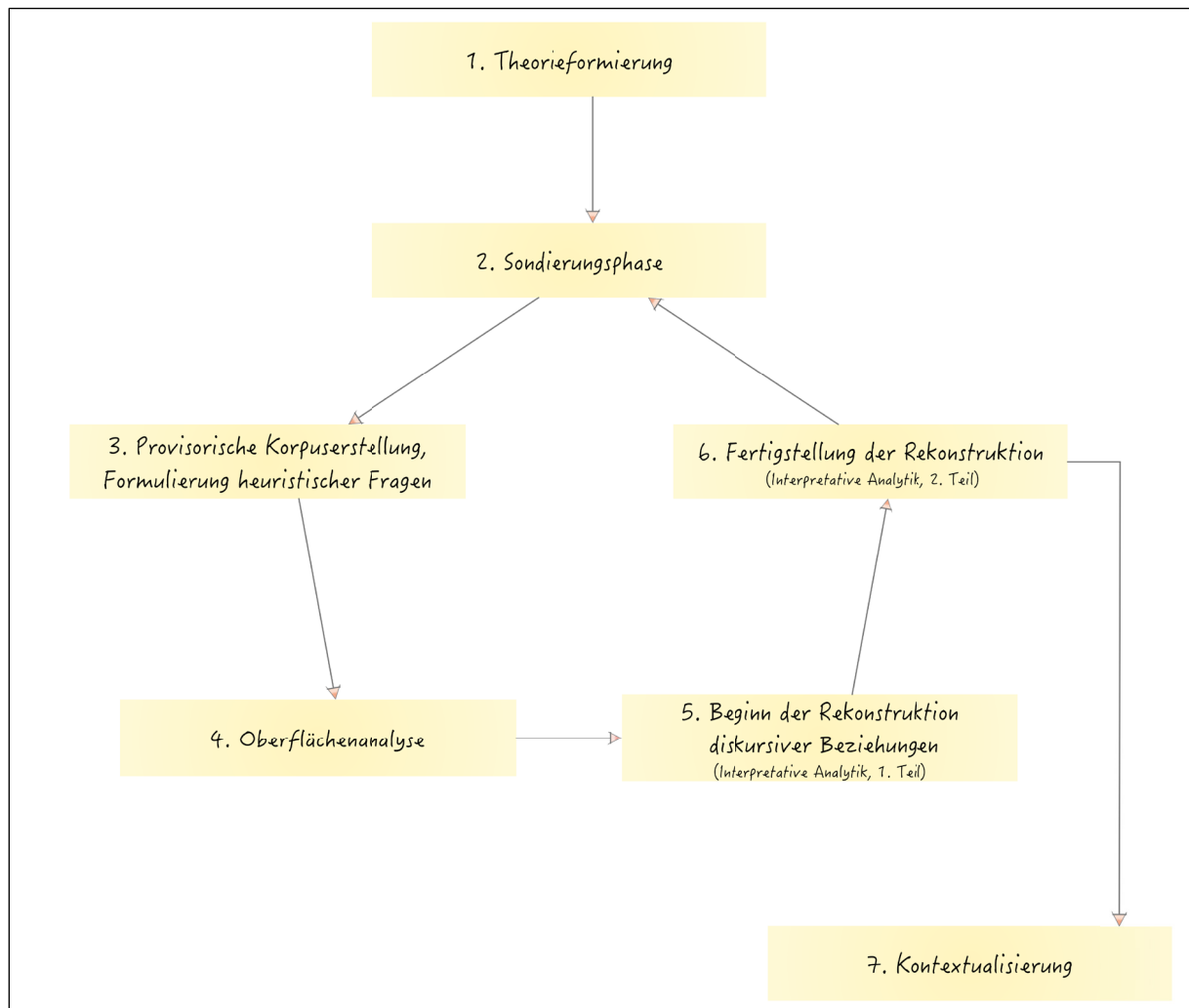
Der strukturalistische Anteil der interpretativen Analytik besteht in der Annahme, dass es diskursive Regelsysteme gibt und dass sie mithilfe der diskurstheoretischen Überlegungen Foucaults in der „Archäologie des Wissens“ analysiert werden können. Der poststrukturalistische Anteil äußert sich darin, dass Diskurse aber dennoch nicht als geschlossene Systeme verstanden werden, sondern diskursive Formationen enthalten, die lediglich „Zonen höherer Kohärenz im Interdiskurs“ (ebd., S. 191) darstellen. Sobald sich also aufgrund von Widersprüchen im Datenmaterial eine strukturalistische Kohärenzunterstellung diskursiver Praktiken nicht mehr aufrechterhalten lässt, ist nicht auf dieser Unterstellung zu beharren, sondern die Analyse poststrukturalistisch im oben aufgezeigten Sinn zu öffnen, indem untersucht wird, wie weit die Kohärenz des untersuchten Diskurses überhaupt rekonstruierbar erscheint beziehungsweise ob die Unberechenbarkeit der Aussagenproduktion so sehr wuchert, dass aus ihr keine Systematik mehr abgeleitet werden kann.

Auf Seite 133 ist als Konsequenz daraus, dass die interpretative Analytik eine konstruktivistische Methodologie ist, ein Modell für den Forschungsprozess gefordert worden, um die Konstrukte der Analyse darzustellen und somit reflektieren zu können. Das folgende Modell ist in Anlehnung an Diaz-Bone (vgl. Diaz-Bone 2005, 2004) und insbesondere in Bezug auf Diaz-Bone (2006a, [19-26]) erstellt worden. Dieses Modell soll nun auf die Diskursanalyse von Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater bezogen erläutert werden.

¹⁶⁹ vgl. zu interdiskursiven Effekten Diaz-Bone (2005), S. 191 und zur Interdiskurstheorie Pêcheuxs Diaz-Bone (2005), S. 189-191

¹⁷⁰ vgl. die Erläuterungen zu Abbildung 4 (S. 121)

Abbildung 5: Diskursanalyse als Forschungsprozess



Ausgehend von der Leitfrage ist die Theorieformierung in Kapitel 2 als Theoriesynthese von Foucaultscher Diskurstheorie und Performativität aufgezeigt worden. Die Sondierungsphase ist mit den Eingrenzungen des zu analysierenden Feldes und dem Aufzeigen von dessen Beschaffenheit in Kapitel 1 eröffnet worden. Die wesentlichen Aspekte zu Untersuchungsfeld, Erkenntnisinteresse und den dafür in Betracht zu ziehenden Positionen und Datenbeständen sind dort gesichtet und aufbereitet worden. In dieser ersten Phase der Sondierung ist die Grundgesamtheit aufgezeigt worden, aus der in einer zweiten Phase konkrete Auswahl- und Analyseeinheiten bestimmt werden.¹⁷¹ Im Modell wird vor allem auf diese zweite Phase Bezug genommen, denn andernfalls ergibt der Kreislauf der Schritte zwei bis sechs wenig Sinn. Wie in den Schritten drei bis sieben konkret vorgegangen wird, wird in Kapitel 3.2 erläutert. Dort wird auch dargestellt, warum bei den Schritten zwei bis sechs Rekursionen erfolgen (vgl. Diaz-Bone 2006b, [18]), was mit dem Kreislauf aus Pfeilen verdeutlicht worden ist. Mit

¹⁷¹ vgl. Kapitel 3.2.2 in Teil I

„Oberflächenanalyse“ ist das Einarbeiten in die sekundären Beziehungen eines Diskurses gemeint. Die Rekonstruktion der inneren operativen Logik auf der Ebene der diskursiven Beziehungen erfolgt in zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden ansatzweise und iterativ die diskursiven Beziehungen erschlossen und das Regelsystem der Aussagen in ersten Ansätzen ergründet. Dabei kann es sein, dass sowohl das Feld weiter sondiert werden muss, das Korpus zu erweitern ist, sich ergänzende Fragen für die Analyse ergeben und mit diesen Änderungen noch einmal in die Oberflächenanalyse eingestiegen wird. Der Kreis von Pfeilen ist also nicht so zu verstehen, dass alle fünf Positionen immer der Reihe nach durchlaufen werden. Er soll vielmehr darstellen, dass diese fünf Schritte miteinander in Beziehung stehen und innerhalb dieses Kreises immer wieder eine Durchdringung aller Bereiche erfolgen kann.

Der zweite Schritt der Rekonstruktion besteht in der Verfeinerung und Überarbeitung des ersten Schrittes. Auch hier ist eine Rückbindung an die anderen vier Schritte notwendig, um der Problematik entgegenzuarbeiten, dass nur das herausgefunden wird, was den reduktionistischen Konstrukten der Vortheorie entspricht und nicht dem, was das Datenmaterial enthält. Hat sich erwiesen, dass die Rekonstruktion nach vielmaligem Durchlaufen der Schritte zwei bis sechs das Regelsystem des Diskurses so vollständig wie möglich abbildet, können im siebten und letzten Schritt die aus den zu vergleichenden Diskursen gewonnenen Wissenskonzepte einander gegenübergestellt und auf die primären und sekundären Beziehungen rückbezogen werden. Die herausgearbeiteten Diskursformationen können anschließend im Interdiskurs verortet und auf ihre Wechselwirkungen hin untersucht werden. Aufgrund der Rekursivität ist der dritte Schritt als „Provisorische Korpuserstellung“ und „Formulierung heuristischer Fragen“ bezeichnet worden, denn in einem solchen Prozess ist zu erwarten, dass eine erste Korpusauswahl zu erweitern ist und aus der Vortheorie abgeleitete Fragestellungen gegebenenfalls zu überarbeiten sind.

Dieses Verfahren kann insofern als abduktiv verstanden werden (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 186), als es vom Datenmaterial ausgehend auf die diskursiven Formierungsprinzipien schließt. Es beinhaltet zugleich ein rekursives Vorgehen, da Zwischenergebnisse immer wieder mit anderen Diskursfragmenten angepasst und an ihnen überprüft werden und weil die operative Grundlogik der diskursiven Beziehungen daraus gewonnen wird, dass herausgearbeitete Regeln der Aussagensysteme immer wieder miteinander in Beziehung gesetzt und überarbeitet werden, um schließlich zu allgemeinen Prinzipien der Bildung von Aussagensystemen verdichtet zu werden (vgl. ebd., S. 186). Bei einem Abgleich von den in Abbildung 3 und 4 visualisierten Diskursstrukturen zeigt sich, dass Diskurse bei allen möglichen Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen grundlegend von innen nach außen strukturiert sind, während sich

die Analyse in umgekehrter Richtung von außen nach innen vorarbeitet (vgl. Diaz-Bone 2004, S. 3), nämlich von der „Sondierung“ der primären über die „Oberflächenanalyse“ der sekundären zur „Rekonstruktion“ der diskursiven Beziehungen.

Ein analytisches Vorgehen nach dieser Methodologie löst viele der in den vorigen Kapiteln aufgeworfenen diskurstheoretisch bedingten Problemfelder einer Diskursanalyse, ist aber noch nicht ganz frei von problematischen Aspekten. Zum einen operieren diskursanalytische Untersuchungen von einem sehr unsicheren Ausgangspunkt aus:

„Es liegt eine Art 'Münchhausen-Problem' vor: wie der Lügenbaron, der sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf gezogen haben soll, versucht die Diskursanalyse aus dem Korpus zunächst provisorisch und thesenhaft Regelmäßigkeiten herauszuanalysieren und diese nach und nach zu korrigieren, anzupassen und zu systematisieren.“ (Diaz-Bone 2006b, [19])

Dies kann zwar mit der in der Methodologie verankerten Rekursivität der Schritte zwei bis sechs aufgefangen werden, aber je solider die Basis diskursanalytischer Untersuchungen am Ende zu sein scheint, desto eher ist zu vermuten, dass die Konstrukte der strukturalistischen Analyse zu einer Verknappung des Ausgangsmaterials geführt haben. Andererseits ergibt eine Diskursanalyse wenig Sinn, wenn sie keine halbwegs griffigen Ergebnisse aufzuweisen hat. Was eine diskursanalytische Erklärung eigentlich von anderen Erklärungen unterscheidet, ist noch nicht eingehend untersucht und geklärt worden (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 423) und die Fragen nach eigenständigen Qualitätskriterien der Diskursforschung oder nach der Logik diskursanalytischer Erklärung stecken meinen Recherchen zufolge nach wie vor „noch in den Kinderschuhen“ (Diaz-Bone 2005, S. 192; vgl. dazu auch Keller 2011, S. 115 f.). Diaz-Bone versucht, einen ersten Rahmen zu ziehen:

„Eine Diskursanalyse muss evident aufzeigen, wie die diskursive Praxis *en detail* die Wissensordnung konstruiert und die 'Dinge' und die 'Wörter' aneinander vermittelt, damit eine Ordnungsleistung erbringt, die nicht in der (vordiskursiven) Welt angelegt ist. Erst dann rechtfertigt sich ihr Einsatz, weil empirisch gezeigt werden kann, dass es diskursive Vorgänge sind, die [...] ermöglichen oder strukturieren.“ (Diaz-Bone 2005, S. 195)

In diesem Sinne ist die vergleichende Diskursanalyse zu verstehen, deren Ergebnisse in Teil II präsentiert werden.

Auch wenn die interpretative Analytik einige noch nicht ganz erschlossene Bereiche enthält, liegt ihre Stärke im konsequenten Weiterdenken der Foucaultschen diskurstheoretischen Ausführungen in der „Archäologie des Wissens“ und den daraus resultierenden Übertragungsmöglichkeiten der Foucaultschen Gedanken auf methodische Vorgehensweisen. Wie sie als

Methodologie dadurch das Verhältnis von Theorie und methodischem Vorgehen reflektiert und kontrolliert, ist nun ausreichend für eine musikpädagogische vergleichende Diskursanalyse dargestellt worden. Die interpretative Analytik enthält als Methodologie, wie zu Beginn dieses Kapitels schon angedeutet worden ist,¹⁷² spezifische Analysehaltungen und damit verbundene Positionierungen, die abschließend aufgezeigt werden.

Eine Diskursanalyse ist nicht als Textanalyse umzusetzen, die textspezifische Eigenschaften oder Strukturen beschreibt, sondern als Analyse von Aussagesystemen, welche die Aussageproduktion in den ausgewählten Diskursen über Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater reglementieren (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2; 2004, S. 4). Diese Analysehaltung zielt also nicht auf einzelne Aussagen, sondern auf Aussagenzusammenhänge ab (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 184). Dabei wird von einem durch diese Systemregeln strukturierten und diese zugleich strukturierenden Aussagenzusammenhang ausgegangen, der eine Eigenlogik und eine gewisse Autonomie besitzt (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 185; 2004, S. 5) beziehungsweise dessen überindividueller Sinnzusammenhalt nicht aus situativen Interaktionen heraus entsteht (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 185). Die interpretative Analytik blendet dabei das Subjektdenken und einen subjektiven Sinn aus, denn Diskurse bilden jenseits von subjektiven Meinungen, Interessen, Erfahrungen oder Mentalitäten ihr eigene diskursive Materialität, die jegliche Subjektivität erst ermöglicht, ohne dass dies den Subjekten bewusst ist (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 3; 2004, S. 4). Auch das sogenannte Referenz- oder Repräsentationsdenken wird abgelehnt, da Wissensordnungen keine vordiskursive Wirklichkeit darstellen, sondern durch diskursive Praktiken erst hervorgebracht werden (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 3; 2005, S. 186, 2004, S. 5). Vielmehr steht die Suche nach „bruchhaften Reorganisationen von Wissensordnungen und Wissenspraktiken“ (Diaz-Bone 2005, S. 186) im Vordergrund. Daraus ergibt sich eine Dekonstruktion von Wissenskonzepten, die für logisch, natürlich, sinnvoll und unabhängig von Diskursen gehalten werden (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2). Indem im Anschluss an diese Dekonstruktion die ordnungsbildende Wirkmächtigkeit diskursiver Praktiken in ihrer Umwelt rekonstruiert wird, ist die Analysehaltung der interpretativen Analytik anti-positivistisch (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 186), wobei sie selbst allerdings zwei Positivitäten voraussetzt: die Gegebenheit von Diskursen und die Realisierbarkeit empirischer Diskursanalysen (vgl. ebd., S. 187).

Eine weitere Haltung der interpretativen Analytik besteht darin, sich der Konstruktivität ihrer diskursanalytischen Vorgehensweise bewusst zu sein, denn Diskursanalysen gehen mit ihrem Zusammenspiel von De- und Rekonstruktion selbst konstruierend vor (vgl. Diaz-Bone 2010b,

¹⁷² vgl. S. 131

S. 2 f.). Die interpretative Analytik versteht sich somit als „zirkuläre Rekonstruktion ohne sicheren Grund“ (Diaz-Bone 2004, S. 5). Sie ist weder deduktiv noch induktiv, sondern ein Fitting-Prozess, der mit der Suche nach Diskurselementen, die zueinander passen könnten, beginnt und nach diversen überarbeiteten Zwischenlösungen ein bestmögliches Regelsystem für den Gesamtzusammenhang von Aussagen aufstellt (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 7; 2004, S. 5). Schließlich besteht die interpretative Analytik aus dem permanenten Versuch, sich gegen die innere Logik zu analysierender Diskurse zu immunisieren, indem eine Außenposition sowohl zum analysierten Diskurs als auch zur eigenen Sichtweise der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken angestrebt wird (vgl. Diaz-Bone 2004, S. 5). Auf eine vergleichende Diskursanalyse sind alle hier aufgezeigten Haltungen und methodologischen Überlegungen übertragbar. Gerade in Bezug auf den letzten Aspekt ist sie sogar insofern förderlich, als aus den Differenzen beider Diskurse ersichtlich wird, wie jeweils deren innere Logik funktioniert, denn die Außenposition des jeweils anderen Diskurses erleichtert es, beiden Diskursen gegenüber eine Außenposition permanent aufrecht zu erhalten.

3.2 Methodische Vorgehensweisen und Instrumente

Unter Berücksichtigung des methodischen Holismus wird nun dargestellt, wie auf der Grundlage der interpretativen Analytik die Datenerhebung und -auswertung durchgeführt werden kann. Dabei wird aufgezeigt, wie die bisherigen theoretischen und methodologischen Überlegungen durch den Einsatz und das Design methodischer Vorgehensweisen und Instrumente mit der Leitfrage und dem zu untersuchenden Datenmaterial in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 121 f.; Keller 2011, S. 85). Auf diese Weise wird die getroffene Auswahl an methodischen Vorgehensweisen begründet. Da einerseits die theoretische und die methodologische Rahmensetzung Konstrukte beziehungsweise Diskurspositionen sind und andererseits wissenschaftliche Methoden und Instrumente für das diskursanalytische Vorgehen adaptiert werden, erscheint bezogen auf das methodische Vorgehen ein kritische Distanz im Sinne Bachelards angebracht zu sein:

„Alle wissenschaftlichen Methoden sind genau zugespitzt. Sie sind nicht die Zusammenfassungen von Gewohnheiten, die in der langen Praxis einer Wissenschaft erworben worden wären. Es handelt sich nicht um angeeignete intellektuelle Weisheit. Die Methode ist vielmehr die Vortäuschung einer Erwerbung, ein nützliches neues Strategem an der Grenze des Wissens. Mit anderen Worten, eine wissenschaftliche Methode ist eine Methode, die das Risiko sucht. Des Erworbenen sicher, begibt sie sich in die Gefahr der Erwerbung. Der Zweifel steht vor ihr und nicht hinter ihr [...].“
(Bachelard 1993, S. 146)

Es wird also im Folgenden zu diskutieren sein, warum welche Methoden im Rahmen der aufgezeigten Diskurstheorie und Methodologie gewählt werden, warum sie wie adaptiert werden und wie es in diesem Zusammenhang um Aspekte wie „Vortäuschung“, „Risiko“ und „Gefahr der Erwerbung“ bestellt ist. Aus der Beantwortung dieser Fragen ergibt sich die Vorgehensweise, wie die Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet worden sind. Zugleich wird zu klären sein, welche Methoden ein angemessenes Ergebnis erwarten lassen, wie sich die Methoden auf das Untersuchungsfeld auswirken und wie durch Methoden bedingte Verzerrungen minimiert werden können (vgl. Hofmann 2004, S. 7 f.). Demzufolge wird, angelehnt an das Modell der Diskursanalyse als Forschungsprozess,¹⁷³ zunächst der Kern des methodischen Vorgehens vorgestellt und anschließend anhand der darin enthaltenen sechs Analyseschritte in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

¹⁷³ vgl. Abbildung 5 (S. 137)

3.2.1 Methodenkern als Passung von Theorie, Methodologie und Methoden

Im Mittelpunkt der Passung steht die zentrale Frage der Diskursanalyse, von welchen Inszenierungsformen ausgehend, die sich für Improvisation als Kunstform und für deren Vermittlung in diskursiven Praktiken des Jazz und Improvisationstheaters auffinden lassen, auf welche Tiefenstrukturen in beiden Diskursen geschlossen werden kann. Um diese Frage zu beantworten, wird gemäß dem Modell in Abbildung 5 vorgegangen. Es geht im Kern um eine Rekonstruktion von Sinnzuschreibungen im Bereich der künstlerisch-pädagogischen Praxis auf diskurstheoretischer Grundlage. Die Erhebungsmethode ist die diskursspezifische Dokumentenanalyse. Die Auswertungsmethoden werden teilweise ausgewählten Verfahren der Grounded Theory Method entlehnt. Die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens werden von den methodischen Überlegungen zur Umsetzbarkeit von Diskursanalysen nach Diaz-Bone abgeleitet (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 203-205). Sie werden unter Berücksichtigung von Diaz-Bone (2010b) und Keller (2011, 2007) überarbeitet und an das eigene Untersuchungsinteresse angepasst. Der Analyseprozess lässt sich in sechs Schritte unterteilen:

1. Provisorische Korpuserstellung

Es werden Textauszüge aus der Ratgeberliteratur in den zu untersuchenden Feldern Improvisationstheater und Jazz ausgewählt, die sich auf die Aneignung und das Vermitteln von Improvisationsfähigkeiten beziehen.

2. Einarbeitung in die Texte (Oberflächenanalyse)

Ein Kodesystem¹⁷⁴ wird in Anlehnung an die Verfahrensweisen „Offenes Kodieren“ und „Memos“ der Grounded Theory Method erstellt. Die Texte werden im Hinblick auf Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien analysiert, wobei relevante Textstellen theoriegeleitet mithilfe eines diskursanalytischen Kodiermodells und heuristischer Fragen aufgefunden und analysiert werden.

3. Erste Ebene der interpretativen Analytik

Diskursive Beziehungen werden ansatzweise und iterativ rekonstruiert und ihre Verknüpfungen untereinander werden untersucht. Es wird auf erste Regelmäßigkeiten von Aussagen geschlossen. Zusammenhänge und Widersprüche werden intra- und interdiskursiv analysiert. Das Kodesystem wird ausgearbeitet, überprüft und überarbeitet. Wei-

¹⁷⁴ Es gibt die Schreibweisen „Code“ und „Kode“. In Anlehnung an Flick und Diaz-Bone wird letztere Schreibweise verwendet: Kode anstatt Code, Kodierung anstatt Coding, Kodekomplex anstatt Codekomplex, etc. (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 202; Flick 2014, S. 389).

tere Texte werden aufgrund der gesammelten Ergebnisse in Anlehnung an das Verfahren des Typical Case Samplings und des Maximum Variation Samplings hinzugezogen.

4. Zweite Ebene der interpretativen Analytik

Die Rekonstruktion des jeweiligen Regelsystems der Aussagen und der damit verbundenen Wissensordnung wird immer mehr verfeinert, überarbeitet und mit den Ergebnissen von Schritt zwei und drei abgeglichen beziehungsweise an ihnen überprüft. Der Fokus liegt auf der Herausarbeitung oppositioneller und verbindender Tiefenstrukturen bezogen auf das tertium comparationis zwischen improvisationspädagogischen Ansätzen im Jazz und im Improvisationstheater. Dabei wird einerseits aus einer strukturalistischen Perspektive heraus der Zusammenhang von auf dem tertium comparationis basierenden Strukturelementen herausgearbeitet, andererseits werden aus einer poststrukturalistischen Perspektive heraus Inkonsistenzen aufgezeigt und weiterverfolgt.

5. Vergleich

Hier erfolgt eine kompakte Gegenüberstellung der beiden Diskurse über Improvisationsvermittlung als Desiderat der Schritte eins bis vier.

6. Kontextualisierung

Die Ergebnisse werden bezogen auf das Erkenntnisinteresse aufgearbeitet. Repräsentationen der Diskurse zu Vermittlungsformen von Improvisation in Jazz und Improvisationstheater werden in dem Zusammenspiel von Wissensordnungen, Machtbeziehungen, interdiskursiven Beziehungen und diskursiven beziehungsweise nicht-diskursiven Praktiken verortet.

Die Schritte eins bis vier sind in einem iterativen und rekursiven Prozess eng miteinander verwoben. Bezogen auf die sieben Schritte des Modells der Diskursanalyse als Forschungsprozess¹⁷⁵ ist die Sondierungsphase in den sechs hier aufgezeigten Schritten des Methodenkerns nicht explizit aufgeführt. Allerdings können sich erneute Sondierungsphasen auf der Ebene der Analyseeinheiten immer dann als sinnvoll erweisen, wenn die Zwischenergebnisse der Analyse es erfordern, das Textkorpus auszuweiten. Insofern ist die Sondierung in den Schritten eins und vier enthalten.

¹⁷⁵ vgl. Abbildung 5 (S. 137)

In Schritt vier und fünf wird deutlich, dass die interpretative Analytik in der Form, wie sie im vorigen Kapitel aufgezeigt worden ist, für die Analyse eines einzigen Diskurses entwickelt worden ist. Da in der vorliegenden Arbeit jedoch zwei Diskurse miteinander verglichen werden, sind dementsprechende Änderungen an dem in Abbildung 5 vorgestellten Modell vorgenommen worden, indem das *tertium comparationis* eingefügt wird. Der Diskursvergleich lässt sich problemlos in die interpretative Analytik integrieren, weil beim Kodieren auf der Suche nach Korrelationen schon in der intradisziplinären Analyse ständig verglichen wird. Dieses vergleichende Verfahren wird auf die interdisziplinäre Perspektive, die diskursiven Tiefenstrukturen und abschließend auf die Kontextualisierung ausgeweitet. Auf diese Weise werden auffällige Differenzen und Konkordanzan beziehungsweise Oppositionen und Verbindungen herausgearbeitet und Diskursanalyse, Vergleich und Interdisziplinarität miteinander verschränkt. Die Verschränkung von Vergleich und Diskursanalyse ist auch deswegen unproblematisch und sinnvoll, weil beide im Rahmen qualitativer Forschung als zirkuläre Forschungsprozesse angelegt sind, in denen in einem Kreislauf des ständigen Vergleichens erhobener Daten aus Vorannahmen wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Flick 2014, S. 108-114 und 126-130).

Die Anleihen bei der Grounded Theory passen insofern zum Vergleich, da Glaser und Strauss ihr Vorgehen selbst als „Methode des ständigen Vergleichens in der qualitativen Analyse“ (Glaser/Strauss 2010, S. 115) bezeichnen. Für Diskursanalysen Vorgehensweisen der Grounded Theory Method zu adaptieren, hat sich in wissenssoziologischer Diskursforschung etabliert (vgl. Diaz-Bone 2003, [66]; Keller 2011, S. 105-108). Allerdings gibt es zwei Standpunkte, was die Integration einer Kodierstrategie nach dem Vorbild der Grounded Theory Method betrifft. Keller sieht aus wissenssoziologischer Sicht keine Probleme bei einer Übernahme der Methoden (vgl. Keller 2011, S. 90-93), da sich für ihn symbolischer Interaktionismus und Diskurstheorie miteinander vereinbaren lassen.¹⁷⁶ Von der Grounded Theory Method aus schlägt Clarke eine weitere Brücke zur Diskursanalyse, indem sie „situational analysis“ (Clarke 2005, S. 37) beziehungsweise Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) mit Foucault und Diskursanalyse verbindet (vgl. Clarke 2005, S. 45-59 und 145-180). Clarke ordnet Foucaults Diskurstheorie dabei dem Interaktionismus zu (vgl. Clarke 2012, S. 42).

¹⁷⁶ In Bezug auf Berger und Luckmann (2003) wird nur eine recht kleine Verschiebung gesehen: „Statt von der ‘gesellschaftlichen’ sprechen wir von der ‘diskursiven’ Konstruktion, und an die Stelle der Bezugnahme auf die Konstruktion ‘der’ Wirklichkeit setzen wir diejenige ‘von’ Wirklichkeit.“ (Hirsland u. a. 2005, S. 8). Keller zufolge ermöglicht die Diskursanalyse der Wissenssoziologie, nicht nur alltägliche und grundlegende Wissenskonzepte einer Gesellschaft zu untersuchen, worauf sich Berger und Luckmann bezogen haben, sondern auch Spezialdiskurse beziehungsweise Bereiche von Sonderwissen diskursanalytisch zu erforschen (vgl. Keller 2011, S. 60).

Diese Adaptionen werden jedoch auch kritisch gesehen (vgl. Diaz-Bone 2013). Dabei erscheint es vor allem problematisch, Foucaults Diskurstheorie in den Rahmen von interaktionistischer Theoriebildung zu verorten (vgl. ebd., [20]), denn das diskurstheoretische Modell in Abbildung 3 legt den Schwerpunkt nicht darauf, dass diskursive Praktiken durch situative Interaktionen hervorgebracht werden, sondern dass solche Interaktionen durch diskursive Praktiken vorstrukturiert werden. Die folgenden Darstellungen gehen also davon aus, dass Methoden der Grounded Theory Method daraufhin überprüft werden müssen, inwieweit sie von ihrer theoretischen Basis des symbolischen Interaktionismus lösbar und auf Diskursanalyse übertragbar sind, damit das methodische Vorgehen zu Methodologie und Theorie kohärent ist. Unter dieser Bedingung können aus dem Methodenrepertoire der Grounded Theory Method diskursanalytische Techniken abgeleitet werden, die sicherstellen, „dass der Zugriff auf die Texte theoriegeleitet erfolgt und die Diskursordnung systematisch herausgearbeitet werden kann“ (Diaz-Bone 2010a, S. 197). Auf diese Weise wird die Grundlage für eine systematische qualitative Strukturanalyse gelegt, die versucht, die Regeln der operativen Grundlogik zu erschließen, die in den Diskursen über Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater enthalten sind.

3.2.2 Textkorpus

Von einer Grundgesamtheit ausgehend, die in Kapitel 1 aufgezeigt worden ist, wird im Folgenden aufgezeigt, wie die Dokumentenauswahl erfolgt ist. Dazu werden zunächst die Auswahlseinheiten bestimmt, um davon ausgehend die Analyseeinheiten ableiten zu können. Abschließend wird aufgezeigt, nach welchen Verfahren innerhalb dieser Analyseeinheiten das Sampling durchgeführt worden ist.

3.2.2.1 Auswahlseinheiten

Dass Diskurse Einheiten bilden, aus denen eine repräsentative Auswahl getroffen werden kann, ist eine notwendige Hypothese, um sich ihnen empirisch zu nähern (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 131). Da eine Korpusbildung eine Konstruktionsleistung ist (vgl. Keller 2011, S. 88), muss geklärt werden, inwiefern ausgewählte Daten konsistent sind und wann ein Korpus vollständig im Sinne von diskursabbildend ist. Wesentliche Kriterien für die Bestimmung der Auswahlseinheiten ist die Orientierung an repräsentativen Ereignissen, Medien und Akteuren der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken zu Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater (vgl. Keller 2011, S. 90 f.). Sie lassen sich anhand folgender Fragestellungen, die bezogen auf die Auswahlseinheiten zu diskutieren sind, erläutern: Wie

sind die zwei diskursiven Felder einzugrenzen? Aus welchen in Frage kommenden Medien wird ausgewählt? Gibt es repräsentative Sprecherpositionen in den Diskursen und wie sollen sie einbezogen werden? Inwiefern ist die getroffene Auswahl diskursabbildend?

Das Ziel der Bestimmung von Auswahlseinheiten besteht darin, einerseits genügend Texte zusammenzustellen, in denen sich diskursive Regelmäßigkeiten abzeichnen können, und andererseits diese Auswahl so zu begrenzen, dass in ihr eine Kohärenz dieser diskursiven Regelmäßigkeiten erwartet werden kann (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 236). Unter solchen Rahmenbedingungen kann die Diskursanalyse aufzeigen, wie Improvisation und ihre Vermittlung in diskursive Praktiken eingelagert ist (vgl. ebd., S. 213). Bei der Eingrenzung der zwei diskursiven Felder kann auf die in Kapitel 1.2 vorgenommenen Eingrenzungen zurückgegriffen werden. Dementsprechend wird sich auf die Wissenskonzepte beschränkt, die in Deutschland im Jazz und Improvisationstheater kursieren. Diese Wissenskonzepte lassen sich räumlich und zeitlich nur schwer weiter eingrenzen, da dort neben aktuellen Entwicklungen nach wie vor Wissenskonzepte präsent sind, die seit mehr als dreißig Jahren im Diskurs kursieren und unter anderem aus Kanada, England und den USA importiert worden sind.¹⁷⁷ Da das Improvisationstheater in den 1960er Jahren entstanden ist, liegt es nahe, dort die äußerste zeitliche Grenze für beide Diskurse zu ziehen. Wie alt oder neu ein Wissenskonzept ist, sagt aber wenig darüber aus, wie präsent es im Diskurs ist. Auf der Ebene der Zeit und des Raumes das diskursive Feld weiter einzugrenzen, erscheint also kaum möglich. Es müssen noch weitere Kriterien herangezogen werden, mit denen das „Problem großer Textmengen“ (Keller 2011, S. 79), das Diskursanalysen immer mit sich bringen, gelöst werden kann.

Deswegen wird als eine weitere Begrenzung, wie es schon erläutert worden ist,¹⁷⁸ die „How to improvise“-Literatur im Jazz und Improvisationstheater ausgewählt, in der die künstlerische und pädagogische Praxis beider Bereiche reflektiert und verschriftlicht wird. Es handelt sich dabei vor allem um Texte von Künstler_innen, die ihr Erfahrungswissen an andere weitergeben. Diese Texte bilden den größten Anteil des analysierten Korpus. Allerdings werden die Grenzen dieses Korpus zu wissenschaftlichen Texten dann fließend, wenn solche Künstler_innen wissenschaftliche Beiträge veröffentlichen und in diesem Zusammenhang künstlerische und pädagogische Praxis reflektieren (vgl. u. a. Lösel 2013; Sawyer 2003a). In solchen Fällen ist zu überprüfen, inwieweit solche wissenschaftliche Beiträge von Lehrenden und Lernenden im Bereich Jazz und Improvisationstheater rezipiert werden.

¹⁷⁷ vgl. für Jazz unter anderen Busch (1983), Coker (1987) und Jungbluth (1981) und für Improvisationstheater Johnstone (2000) und Spolin (2002)

¹⁷⁸ vgl. S. 42

Zu diesem Korpus gehören auch Beiträge, die für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen geschrieben worden sind, auch wenn sie nicht im Zentrum des Korpus stehen, denn der größte Anteil solcher „How to improvise“-Literatur ist im Hinblick auf außerschulisches Lernen verfasst worden. Andererseits sind davon einige Wissenskonzepte in den Musik- und Theaterunterricht an allgemeinbildenden Schulen übernommen worden (vgl. Terhag/Kaul 2013; Terhag 2010; Wenzel 2014).

Bevor in dieser Richtung weitergedacht wird, stellt sich allerdings die Frage, ob mit diesen Ratgebertexten überhaupt eine mediale Veröffentlichungsform gewählt worden ist, die als diskursabbildend gelten kann und mit denen sich somit die Diskurse über Improvisation und ihre Vermittlung in Jazz und Improvisationstheater erforschen lassen (vgl. Nutz 2009, S. 37). Als andere Möglichkeiten der Auswahlinheiten bietet sich statt der Ratgeberliteratur eine Konzentration auf Beiträge aus der Forschung, in Lehrvideos, in Fachzeitschriften beziehungsweise im gesamten Zeitschriftenwesen, aus der Workshop-Szene, aus Biografien oder aus dem Internet, beispielsweise Blogs oder Foren, an. Die Bereiche Forschung, Fachzeitschriften beziehungsweise Zeitschriftenwesen und Biografien haben sich insofern für einen Vergleich als nicht brauchbar erwiesen, als die Anzahl von Veröffentlichungen im Bereich Jazz um ein Vielfaches größer ist als beim Improvisationstheater, sodass eine Vergleichbarkeit dieser Auswahlinheiten nicht gegeben ist.

Beiträge aus der Workshop-Szene diskursanalytisch zu untersuchen, ist in Form von Interviews und Gruppendiskussionen von Teilnehmenden oder Lehrenden in Betracht gezogen worden. In Vorgesprächen für die Diskursanalyse mit Experten und Amateuren aus diesen Bereichen hat sich jedoch herausgestellt, dass in solchen Gesprächen größtenteils Positionen der „How to improvise“-Literatur vertreten werden. Das hat einerseits gezeigt, wie präsent die Ratgeberliteratur in Jazz und Improvisationstheater ist, andererseits erscheint es nicht notwendig zu sein, die Wissenskonzepte der Ratgeberliteratur über den „Umweg“ von Interviews zu erschließen.

Beiträge aus dem Internet als Grundlage für diskursanalytische Untersuchungen heranzuziehen, ergibt insofern Sinn, als die Rezeption von Foren, Blogs und Lehrvideos durch Lernende, die der Generation der „digital natives“ angehören, vermutlich höher sein wird als die von Büchern. Problematisch sind dabei für eine Analyse die Kurzlebigkeit der Beiträge und die Frage, welche Auswahl daraus als repräsentativ gelten kann. Auf der Suche nach verwendbaren Texten aus dem Internet hat sich derselbe Effekt eingestellt wie bei den Interviews. Auch dort sind fast ausschließlich Aspekte zu finden, die in der „How to improvise“-Literatur thematisiert werden.

Für die „How to improvise“-Literatur spricht zudem ihre Präsenz in Form von Buchempfehlungen im Internet und in den jeweiligen Workshop-Szenen sowie deren häufige Verwendung im schulischen und außerschulischen Unterricht. Sie sind das Medium, auf deren Grundlage sich professionelle Akteure gegenseitig austauschen, semiprofessionelle Akteure an diesem Austausch teilnehmen und Amateure in die Materie einsteigen beziehungsweise unterrichtet werden. Indem in der „How to improvise“-Literatur Wissenskonzepte verschriftlicht werden, die bis zu ihrer Verschriftlichung als mündliche Überlieferung präsent sind, spiegelt sich in ihnen das wider, was Sawyer bezogen auf Improvisationstheater als „grass-root theory of discursive action“ (Sawyer 2003a, S. 91) bezeichnet: eine Vernetzung des weltweiten Wissens über Improvisation und ihre Vermittlung, die sich im direkten Austausch auf Festivals, Konzerten, Workshops und ähnlichem entwickelt und in der „How to improvise“-Literatur niederschlägt. Bemerkenswert ist daran, dass sich somit in beiden Bereichen ein zunächst oraler Diskurs der Improvisationsvermittlung im Laufe der Zeit immer mehr verschriftlicht hat. Dass Improvisation mittlerweile aus Büchern gelernt werden kann, gehört zu den markantesten Brüchen in beiden ursprünglich aus oralen Überlieferungen entstandenen diskursiven Praktiken.

Für die „How to improvise“-Literatur spricht weiterhin, dass sie in beiden Bereichen ähnlich ausgeprägt ist. Zwar gibt es auch hier mehr Beiträge im Jazz als im Improvisationstheater, konzentriert man sich jedoch auf eine überschaubare Zahl von Beiträgen aus anerkannten Sprecherpositionen heraus, ist eine sinnvolle Gegenüberstellung von gleichem Umfang möglich. Mit der Verschriftlichung geht eine immer differenzierter werdende Reflexion der pädagogischen und künstlerischen Tätigkeiten einher. Diese Kombination von Reflexion und Lehranweisungen, die nur in der „How to improvise“-Literatur zu finden ist, enthält die zentralen diskursiven Beziehungen, die analysiert werden sollen, weswegen diese Ratgeberliteratur als geeigneter für eine Analysegrundlage gehalten wird als andere Medien.

Da sich trotz der bisherigen Eingrenzungen immer noch ein zu umfangreiches Korpus ergibt, müssen noch weitere Kriterien zur Eingrenzung herangezogen werden, wie die Frage, welche Beiträge innerhalb der Ratgeberliteratur als diskursabbildender angesehen werden können als andere. Texte, die im Diskurs am meisten zirkulieren und mit denen das für den Diskurs relevante Akteurs- und Meinungsspektrum abgedeckt werden kann, lassen sich an verschiedenen Aspekten erkennen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 211): Publikation in Verlagen oder anderen Veröffentlichungsmöglichkeiten, die als repräsentativ für das diskursive Feld gelten, eine Auflagengröße, die im Rahmen des Diskurses auf eine weite Verbreitung hinweist, und eine im diskursiven Feld übliche Zugänglichkeit des Textes für Lehrende und Lernende. Zudem

muss ein Text, um seine Wirkung entfalten zu können, schon eine Zeit lang veröffentlicht sein und seine Inhalte müssen von anderen Ratgebern aufgegriffen worden sein.

Wichtige Verlage für die Ratgeberliteratur sind in Deutschland Advanced Music für Jazz und der Impuls-Theater-Verlag für Improvisationstheater. Die normale Zugänglichkeit besteht in der Bestellung über den Verlag beziehungsweise in den Empfehlungen solcher Ratgeber im Internet, in Workshops, im Unterricht oder durch Bekannte. Das Aufgreifen von Inhalten lässt sich in den jeweils anderen Ratgebern anhand der Literaturbezüge aufzeigen. Auf diese Art lassen sich beispielsweise als zentrale Ratgeber in Deutschland für Improvisationsvermittlung im Jazz Beiträge von David Liebman, Frank Haunschild, Hal Crook, Mark Levine oder Siegfried Busch bestimmen und für das Improvisationstheater die Beiträge von Keith Johnstone, Viola Spolin, Randy Dixon oder Dell Close, wobei hier nicht alle Werke vom Impuls-Theater-Verlag publiziert worden sind, da sich mittlerweile renommierte Verlage einiger dieser Beiträge angenommen haben. Zusätzlich zu diesen Aspekten ist zu beachten, wie weit die Streuung des Beitrags jeweils ist: Wird er als Standardwerk von Lehrenden an Lernende weiterempfohlen? Wird er unter Lehrenden oder Lernenden weitergereicht? Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende oder Lehrende diesen Beitrag rezipiert haben? Welche Ratgeber wählen Lehrende und Lernende als Arbeitsgrundlage aus? Inwieweit wird in Institutionen wie Schule, Musikschule oder Hochschule auf den Beitrag Bezug genommen?

Das Korpus wird weiterhin zusammengestellt, indem in den Ratgebern nach Hinweisen gesucht wird, inwiefern sie sich mit der Leitfrage, dem Forschungsanlass und der theoretischen Rahmung in Beziehung setzen lassen. Dabei wird sich darauf konzentriert, wie in den Ratgebern Stellung zu Lehr- beziehungsweise Lerninhalten und -methoden bezogen wird und wie sie begründet wird. Die Antworten der Ratgeber auf die Fragen nach dem Was (Lerninhalt), Wie (Methodik) und Warum (Didaktik) werden somit mit der im Theorieteil aufgezeigten Fokussierung auf Inszenierungsformen der Improvisationsvermittlung im Rahmen von Performativität verknüpft, wobei in den Ratgebern sowohl auf die obigen W-Fragen als auch auf Inszenierungsformen nur selten explizit Bezug genommen wird, weswegen oben auch von der Suche nach Hinweisen die Rede ist.

Die in einem solchen Korpus enthaltenen Wissenskonzepte sind größtenteils für das informelle Vermitteln von Improvisation verfasst worden. Dennoch haben diese Wissenskonzepte über die „How to improvise“-Bücher den Weg in die Bildungsinstitutionen Schule, Musikschule und Hochschule gefunden. Somit kann das Korpus weder dem informellen noch dem formellen Lernen eindeutig zugeordnet werden und ebenso wenig auf das Vermitteln von Improvisation in Schule, Musikschule oder Hochschule beziehungsweise im Einzelunterricht

oder Klassenverband begrenzt werden. Die Wissenskonzepte haben sich in allen diesen Vermittlungsformen über die Ratgeber verbreitet. Somit kann von ihnen aus auf diskursive Tiefenstrukturen geschlossen werden, die in allen eben genannten Bereichen präsent sind.

Das eröffnet die Frage, ob auch Schulbücher und schulspezifische Fachzeitschriften in die Analyse einzubeziehen sind. Nach Durchsicht dieser Textsorten für Musik und Theater ist ersichtlich geworden, dass dort in Bezug auf Improvisationsvermittlung ein ebenso starker Bezug zu einschlägigen Beiträgen der außerschulischen „How to improvise“-Literatur vorhanden ist. Deswegen scheint eine Ausweitung des Korpus auf diese Textsorten nicht erforderlich, da in ihnen keine neuen Aspekte zu erwarten sind.

Das Korpus aus Fachzeitschriftenartikeln eines Jahres beziehungsweise eines gewissen Zeitraumes zu bilden, ist als Möglichkeit in Betracht gezogen worden, weil es zum Standardrepertoire diskursanalytischen Vorgehens gehört, solche Verfahren für die Korpuserstellung anzuwenden (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 209-211; Keller 2011, S. 89). Auf der Seite der Improvisationsvermittlung im Jazz wäre dies durch allerdings recht weit verstreute Aufsätze in den Zeitschriften Musik und Unterricht oder Üben und Musizieren möglich gewesen. Im Bereich Theater gibt es mit Spiel & Theater eine halbwegs entsprechende Zeitschrift; sie erscheint allerdings nur zweimal im Jahr und enthält nur ganz selten Beiträge über Improvisationstheater. Diese Zeitschriften lassen sich also in Bezug auf Improvisationsvermittlung kaum vergleichen, da sie zu wenig auf die Thematik fokussiert sind und stattdessen bestrebt sind, das ganze Spektrum von Theater- und Musikunterricht abzudecken. Deshalb stehen sie auch in Bezug auf das diskursive Feld zu Improvisation und ihrer Vermittlung zu weit an dessen Rand, sodass von einer Analyse von Jahrgängen dieser Zeitschriften keine diskursabbildenden Ergebnisse zu erwarten sind. Insofern ist diese Alternative verworfen worden zugunsten einer wesentlich unübersichtlicheren Korpuserstellung, wie sie auch in den Diskursanalysen von Waldschmidt, Maasen und Sarasin vorgenommen worden ist (vgl. Keller 2011, S. 88 f.) und nicht zuletzt auch von Foucault selbst.

Ein weiteres Kriterium für die Auswahlseinheiten besteht darin, welche Verfasser_innen der „How to improvise“-Literatur als autorisierte Subjekte¹⁷⁹ des Diskurses gelten können. Im Jazz und Improvisationstheater sind vor allem Beiträge angesehen, deren Autor_innen auf der Bühne und als Pädagog_in (zumeist als Workshop-Leiter_in) überzeugen. Deswegen stammt die einflussreichste Ratgeberliteratur von Autor_innen, die in beiden Bereichen anerkannt sind. Das impliziert keinen staatlich geprüften pädagogischen oder künstlerischen Abschluss, sodass musikpädagogische beziehungsweise theaterpädagogische Forschung und das ausge-

¹⁷⁹ vgl. zu „autorisierten Subjekten“ das Modell in Abbildung 4 (S. 121)

wählte Korpus wenig deckungsgleich sind. Aufgrund der weit verbreiteten Auffassung, Theorie und Praxis der Vermittlung ließen sich voneinander trennen, wird sich in der Ratgeberliteratur eher selten auf wissenschaftliche Forschung bezogen. Nur in Ausnahmefällen wird eine Zusammenführung von Wissenschaft und Lehrpraxis verfolgt.¹⁸⁰

Inwieweit sich das „institutionelle Setting“ (Keller 2011, S. 85), in dessen Rahmen ein Ratgeber eingebettet ist, auf die Auswahlseinheiten auswirkt, ist für beide Diskurse unterschiedlich zu beurteilen, da im Gegensatz zum Improvisationstheater in Jazz-Studiengängen an deutschen Musikhochschulen schon jahrzehntelang Improvisation gelehrt wird, was auch die Ausbildung zur staatlich geprüften Instrumentallehrkraft mit dem Schwerpunkt Jazz umfasst. Demgegenüber gibt es bis heute keine Studiengänge für Improvisationstheater und seine Vermittlung. Somit sind zentrale Sprecherpositionen im Jazzdiskurs oft mit Hochschullehrenden besetzt, während dies im Improvisationstheaterdiskurs nicht möglich ist. Es ist dennoch nicht davon auszugehen, dass sich dadurch für den Vergleich beider Diskurse eine problematische Schieflage ergibt, weil die Anerkennung und Verbreitung der Ratgeber sich, wie eben dargelegt, an dem Erfolg auf der Bühne und in der Workshop-Szene orientiert. Hochschullehrende, die dort nicht erfolgreich operieren, besitzen im diskursiven Feld keine exponierteren Sprecherpositionen als andere, und wenn Hochschullehrende dort erfolgreich operieren, wird ihre Hochschullehre als Konsequenz ihres erfolgreichen freien Schaffens verstanden. Mit wem man wo und wann gespielt hat, ist sowohl im Improvisationstheater als auch im Jazz in Deutschland entscheidender für die Akzeptanz von Darstellungen zu Improvisation und ihrer Vermittlung als das institutionelle Umfeld, aus dem heraus ein Ratgeber verfasst worden ist. Ergänzend zu den „How to improvise“-Büchern könnten für die Inszenierungsformen von Jazz- oder Theaterimprovisation noch Texte hinzugezogen werden, die in einem direkten institutionellen Bezug stehen, beispielsweise die Präsentation von Jugend Jazzt auf der Homepage des Deutschen Musikrats oder von Improvisationsvermittlung beim Jazzinstitut Darmstadt. Ebenso interessant wären textbezogene Inszenierungsformen von Jazz und Improvisationstheater in Lehrplänen an Schulen oder in Studiengängen an Hochschulen, in Bundestagsanfragen¹⁸¹ oder auf Homepages gewesen, die eine nationale Repräsentation in dieser Sache für sich beanspruchen.¹⁸² Aufgrund solcher Ergänzungen des Korpus hätte der Frage nachgegangen werden können, wie in Deutschland Kopplungen von Institutionen, Diskurspositionen

¹⁸⁰ Diese Ausnahmen sind vor allem Dissertationen von Jazzmusiker_innen beziehungsweise Schauspieler_innen (vgl. u. a. Lösel 2013; Kaul 2008; Meyer 2008).

¹⁸¹ vgl. dazu die Große Anfrage vom 23. 02. 2011 an den Deutschen Bundestag zu Musikförderung durch den Bund (<http://bundestag.de/dip21/btd/17/049/1704901.pdf> - eingesehen am 15.6.2014)

¹⁸² vgl. dazu u. a. <http://www.u-d-j.de/ziele/willenserklärung/> ; <http://jazzpages.com> ; <http://www.impro-theater.de> ; <http://improvwiki.com> (alle eingesehen am 15.6.2014)

und diskursiven Praktiken aussehen und wie sie die Wirkungsmächtigkeit der jeweiligen Diskurse beeinflussen. Doch auch hier sind nach Durchsicht keine Aspekte für die Diskursanalyse aufzufinden gewesen, die nicht schon in der „How to improvise“-Literatur thematisiert werden.

Zusammenfassend sind die Auswahlseinheiten also in Buchform publizierte Ratgebertexte, die sich auf Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater fokussieren. Auf diese Weise ist den bisherigen Ausführungen zufolge jeweils ein diskursabbildendes Korpus zusammengestellt worden. Ist aber eine Analyse schriftlicher Dokumente zu Improvisation und ihrer Vermittlung in Hinblick auf die schon angesprochene Oralität von Improvisation und ihrer Vermittlung zulässig? Zunächst einmal ist schon deutlich geworden, dass die Berufung auf Oralität im Zusammenhang mit Improvisationsvermittlung als problematisch angesehen wird.¹⁸³ Dabei soll keineswegs bestritten werden, dass die Anfänge des Jazz eng mit oralen afro-amerikanischen Traditionen verknüpft waren, deren Auswirkungen bis heute nachweisbar sind. Sie sind jedoch besonders in Deutschland in den letzten vierzig Jahren immer mehr in den Hintergrund geraten. Mittlerweile sind Real Books¹⁸⁴ in diversen Auflagen und Bänden allgegenwärtig und durch viele weitere Stücksammlungen in Notenform ergänzt worden, während früher viel mehr als heute ohne Notenvorlagen nach Gehör gelernt und auswendig gespielt worden ist. Ebenso ist es noch vor etwa zwanzig Jahren üblich gewesen, Transkriptionen von Aufnahmen eigenhändig anzufertigen,¹⁸⁵ während heute die meisten Jazz-Soli als Notenvorlage verfügbar sind.¹⁸⁶

Die renommierten Jazzspezifischen Rundfunk-Ensembles in Deutschland sind Bigbands, für die ausnotierte Kompositionen die wesentliche Grundlage ihrer Konzerttätigkeiten darstellen. Mit der Einrichtung von Jazz-Studiengängen an deutschen Musikhochschulen studieren mittlerweile die meisten Nachwuchsmusiker_innen im Bereich Jazz in einem Umfeld, in dem die Beherrschung von Notentext und der Akkord-Skalen-Theorie eine unverzichtbare Grundlage ihrer Ausbildung darstellt. Somit verwundert es nicht, dass inzwischen vom „Mythos der Improvisation im Jazz“ (Erwe 2004, S. 163) gesprochen wird und recht überzeugend dargelegt wird, inwiefern die ausnotierte Komposition mittlerweile der zentrale Bestandteil des Jazz

¹⁸³ vgl. S. 29 f.

¹⁸⁴ Als Real Book oder Fake Book werden Leadsheetsammlungen von ca. 400-500 Jazzstandards bezeichnet. Es sind diverse Real Books im Umlauf. In Deutschland wird am häufigsten „The Real Book (5th edition)“ benutzt, das aus einer Kopiensammlung besteht und von keinem Verlag herausgebracht worden ist. Mit dem von Bauer und Sher herausgegebenen „The New Real Book“ (vgl. Bauer/Sher 1988) ist ein erstes sogenanntes „Legal Real Book“ veröffentlicht worden, das auch viel benutzt wird, aber „The Real Book (5th edition)“ nicht abgelöst hat. Wird in der deutschen Jazzszene vom Real Book gesprochen, so ist normalerweise „The Real Book (5th edition)“ gemeint.

¹⁸⁵ vgl. zur Transkription von Jazz-Soli Liebman (1991)

¹⁸⁶ vgl. das Angebot an Jazz-Transkriptionen bei Advanced Music im Schott-Verlag

geworden ist und die Improvisation verdrängt hat. Im Zusammenhang mit einer solchen Wandlung des Jazz von seinen oralen Ursprüngen hin zu einer „aural-written tradition“ (Prouthy 2006, S. 330) bildet die „How to improvise“-Literatur ein zentrales und deshalb diskursabbildendes Segment, denn hier werden sowohl durch Verschriftlichungen Vermittlungstraditionen zu bewahren versucht als auch Transformationen dieser Traditionen verbreitet. Gleiches gilt für die „How to improvise“-Literatur des Improvisationstheaters, wobei in diesem Zusammenhang eine Dichotomie zwischen Literalität und Oralität nicht so sehr ins Gewicht fällt, denn einerseits leben noch viele der Ikonen der ersten Stunden des Improvisationstheaters und andererseits haben fast alle von ihnen neben ihrer Lehr- beziehungsweise Workshoptätigkeit „How to improvise“-Literatur als Reflexion ihrer eigenen pädagogischen und künstlerischen Erfahrungen verfasst.

Dass die Ratgeberliteratur einen zentralen Bestandteil des Diskurses über Improvisation und ihre Vermittlung im deutschen Improvisationstheater darstellt, leuchtet somit ein (vgl. Lösel 2013, S. 103). In Bezug auf Populäre Musik gibt es jedoch die Auffassung, dass diese Bücher zwar schon eine gewisse, aber eben keine so zentrale Rolle spielen wie das Lernen im Freundeskreis (vgl. Green 2002, S. 96). Dabei geht es jedoch einerseits um die ganze Bandbreite von Populärer Musik und andererseits um informelles Lernen. Von der Populären Musik ist der Jazz diejenige Sparte, deren Vermittlung in Deutschland am umfassendsten institutionalisiert worden ist, was unter anderem an den Jazz-Studiengängen, Jugend Jazzt, dem Bu-JazzO, den Landesjugendjazzorchestern und dem Darmstädter Jazzinstitut zu erkennen ist.¹⁸⁷

Insofern ist das formale Lernen im Jazz so präsent, dass Greens Darstellungen hierfür nicht zutreffen, denn gerade in formalen Lernumgebungen wie Hochschule, Musikschule oder Schule wird auf die „How to improvise“-Literatur des Jazz viel Bezug genommen, sei es direkt als Grundlage für das Unterrichten oder indirekt als Lernempfehlung für selbstständig-vertiefendes Arbeiten. Doch auch beim informellen Lernen ist mittlerweile, unter anderem aufgrund des immer umfangreicheren Angebots von immer ausgefeilteren Lehrwerken und Playalongs mit dazu passendem Notentext, die „How to improvise“-Literatur wesentlich prä-senter geworden, als es noch 2002 der Fall gewesen ist.

Der entscheidende Grund dafür, sich mit der Ratgeberliteratur des Jazz und Improvisationstheaters zu befassen, besteht also darin, dass in der deutschen musik- und theaterpädagogi-

¹⁸⁷ Einen vom Deutschen Musikrat ausgeschriebenen Wettbewerb Jugend Rockt oder Popt gibt es beispielsweise ebenso wenig wie ein Landes- oder Bundesjugendrockorchester. Rock- und Popmusikstudiengänge mit dezidiert Abgrenzung von Jazz gab es in Deutschland lange Zeit gar nicht. Mittlerweile gibt es einige wenige wie beispielsweise in Osnabrück und Mannheim.

schen Landschaft die jeweiligen Spezialdiskurse¹⁸⁸ maßgebend durch Textbeiträge beeinflusst werden, sofern sie von im Diskurs anerkannten Akteuren veröffentlicht werden. Die so verbreiteten Wissenskonzepte für Improvisationsvermittlung sind Reflexionen einer Praxis, die orale und schriftliche Tradition miteinander kombiniert. Die ausgewählten Beiträge der „How to improvise“-Literatur bilden dabei die zentrale Schnittstelle zwischen den beiden Traditionen. Dass Wissenskonzepte in Ratgebern schriftlich festgehalten werden, um sie zu verbreiten, zu diskutieren und zu optimieren, ist für Jazz und Improvisationstheater eine grundlegende Praxis. Diese Verschriftlichungen bilden ein elaboriertes Desiderat von Denkstrukturen, die in den jeweiligen Diskursen wirkungsmächtig sind. Sie bilden zusammen über die Jahrzehnte hinweg so etwas wie eine Chronik der unterschiedlichen Strömungen und Standpunkte innerhalb einer Ethnotheorie der Improvisation (vgl. Lösel 2013, S. 103). Anhand dieser Texte lassen sich somit die strukturierten und strukturierenden diskursiven Praktiken zu Improvisation und ihrer Vermittlung aufzeigen.

3.2.2.2 Analyseeinheiten

Die Auswahlseinheiten stellen als Diskursdokumente (vgl. Keller 2011, S. 113) eine erste Sondierung des zu untersuchenden Feldes dar, die für eine Analyse jedoch immer noch zu viel Datenmaterial enthält. Um das Textkorpus muss noch mehr zu reduzieren, ist es sinnvoll, aus diesen Diskursdokumenten Analyseeinheiten in Form von Textauszügen, die im Zusammenhang mit Diskursanalysen auch als Diskursfragmente bezeichnet werden (vgl. Jäger 1999, S. 188 f.), nach drei Strategien auszuwählen (vgl. Keller 2011, S. 79): Innerhalb der Auswahlseinheiten wird nach Texten gesucht, die im Diskurs sehr präsent sind, und innerhalb dieser Texte nach Passagen, in denen sich der Diskurs besonders stark zu verdichten scheint. Diese beiden Strategien der Korpusreduktion werden mit einer theoriegeleiteten Reduktion des Materials kombiniert, wodurch sich ein bearbeitbarer Textumfang eingrenzen lässt.

Zentrale Ratgeber des Improvisationstheaterdiskurses sind zweifelsohne die Bücher von Spolin, Johnstone und Close (vgl. Close/Halpern/Johnson 2006; Johnstone 2011, 2000; Spolin 2002, 2001). In Deutschland sind vor allem die Ratgeber von Andersen, Lösel und Vlcek sehr bekannt (vgl. Andersen 1996; Lösel 2006; Vlcek 2006). Diese Texte sind „Klassiker“ in dem Sinne, dass sie schon lange Zeit den Diskurs geprägt haben. Daneben werden aber auch Bei-

¹⁸⁸ Mit dem Begriff Spezialdiskurs wird im Gegensatz zum Interdiskurs ein Expertendiskurs bezeichnet, der sich auf ein begrenztes diskursives Feld bezieht (vgl. Link 2006, S. 410 f.)

träge hinzuzuziehen sein, die aktuellere diskursive Praktiken widerspiegeln (vgl. Lösel 2013; Nachmanovitch 2013).¹⁸⁹

Viel rezipierte Ratgeber im Jazz sind in Deutschland unter anderem Harmonielehren (vgl. Haunschild 1992; Busch 1983), Instrumentalschulen (vgl. Levine 1992; Mantooth 2011), Improvisationslehren (vgl. Crook 1999; Liebman 2001) und Playalong-Serien (vgl. Aebersold 1991). Hier lässt sich die Literatur nicht so gut fokussieren wie im Improvisationstheater, aber auch hier gibt es Ratgeber, die lange den Diskurs wesentlich geprägt haben und deswegen hinzugezogen worden sind (vgl. Baker 1990; Coker 1989; Liebman 1996). Einflussreiche Ratgeber für den Bereich Gruppenimprovisation (vgl. Friedemann 1974; Gagel 2010; Schwabe 1992) werden nicht der Jazz-Ratgeberliteratur zugerechnet und deswegen auch nicht ausgewählt. Das gleiche gilt für die Ratgeberliteratur des Free Jazz, die aus schon dargestellten Gründen ausgegrenzt wird.¹⁹⁰ Zudem ist wie beim Theater darauf geachtet worden, dass neben den Jazz-„Klassikern“ auch etwas aktuellere Beiträge im Korpus enthalten sind (vgl. Mantooth 2011; Haerle 2010).¹⁹¹

Um Diskursfragmente auswählen zu können, die Kernaussagen zum Verständnis von Improvisation und ihrer Vermittlung und damit verbunden eine Reflexion des eigenen Ansatzes oder anderer Konzeptionen enthalten, ist danach zu fragen, wo solche Kernaussagen in Improvisationsratgebern zu finden sind. Wenn in einer Einleitung oder in einem rückblickenden Fazit am Ende des Buches ein Überblick über das gesamte Buch verbunden mit einer Verortung des eigenen Ansatzes im Vergleich zu anderen Ratgebern formuliert wird, kann dies als Diskursfragment ausgewählt werden. Dort werden, unter anderem, übergreifende Aspekte zu Methodik, Didaktik und Sachanalyse formuliert, ohne dass jedoch explizit auf diese Begrifflichkeiten Bezug genommen wird. Auch entsprechende Kapitelüberschriften können unabhängig von der Positionierung im Ratgeber darauf hindeuten, auf welchen Seiten grundlegende Aspekte eines Vermittlungsansatzes zusammengefasst und reflektiert werden.

Ebenso können konkrete Hilfestellungen zum Erlernen von Improvisation aufschlussreich über die Vermittlungsgrundsätze der Ratgeber sein. So können Zusammenstellungen von „goldenen Regeln“ beziehungsweise Listen mit zentralen Hilfestellungen die Essenz eines Ratgebers enthalten. Außerdem treten oft in den ersten Einstiegsübungen eines Ratgebers die

¹⁸⁹ Eine Auflistung aller ausgewählten Diskursfragmente ist im Quellenverzeichnis zu finden (vgl. S. 313 f.). In den Memos zu den Analyseeinheiten sind Begründungen für die Auswahl der Textpassagen und weitere Informationen zu den Quellen und zum Vorgehen enthalten (vgl. Anhang, S. XXVIII-LXIX).

¹⁹⁰ vgl. S. 46

¹⁹¹ Die Liste der Auswahlseinheiten ist im Quellenverzeichnis zu finden (vgl. S. 313 f.). Im Anhang sind die Memos zu jedem Diskursfragment zusammengestellt worden, die weitere Informationen zum Seitenumfang, zum Sampling, zur Begründung der Auswahl und zu Inhaltsschwerpunkten enthalten (vgl. Anhang, S. XXVIII-LXIX).

grundlegenden Konzepte der Vermittlung sowie die wesentlichen Aspekte des Improvisationsverständnisses deutlich hervor. Daneben lohnt es sich, in Übungsanweisungen nach Ratschlägen für ein weiterführendes Training von Improvisation zu suchen, das sich auf das Lernen nach dem durchgearbeiteten Ratgeber bezieht. Enthält der Ratgeber keine konkreten Übungsanweisungen, sondern handelt es sich dabei um eine Reflexion künstlerischer Tätigkeit, aus der die Leserschaft Anregungen für das Improvisieren erhalten kann (vgl. Johnstone 2011; Liebman 1996), so werden Passagen ausgewählt, in denen Grundprinzipien von Improvisation und deren Vermittlung in den Vordergrund gerückt werden.

Beide Strategien der Suche nach aufschlussreichen Textstellen orientieren sich daran, wo sich im zu untersuchenden Material repräsentative Untersuchungseinheiten befinden, die diskursive Verdichtungen enthalten. Um eine Passung von Theorie, Methodologie und methodischem Vorgehen zu gewährleisten, werden beide Eingrenzungsstrategien mit einer theoriegeleiteten Reduktion des Materials verbunden, indem adäquate Texte und Textstellen unter Berücksichtigung der Prämissen und des *tertium comparationis* ausgesucht werden. Es wird also nach Vermittlungsansätzen gesucht, die sich an einem konstruktivistischen und performativen Verständnis von Improvisationsvermittlung orientieren. Auf beide Ansätze wird sich in den Auswahlheiten nur selten explizit bezogen. Vielmehr ist aus den Beiträgen zu erschließen, inwieweit darin Aspekte der Prämissen oder des *tertium comparationis* enthalten sind. Im Sinne der diskurstheoretischen Erweiterung wird ergänzend dazu die Diskursdynamik als Ansatzpunkt für die Auswahl von Analyseeinheiten hinzugezogen (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2), was im nächsten Kapitel erläutert wird.

3.2.2.3 Sampling

Mittlerweile ist das Korpus zwar schon wesentlich überschaubarer geworden als vorher, aber es ist nach wie vor noch zu umfangreich. Also ist in einem dritten Eingrenzungsschritt zu bestimmen, nach welchen Kriterien die relevanten Diskursfragmente von den irrelevanten unterschieden werden können.

Zunächst stellt sich die Frage, ob mit einem vorab festgelegten oder einer schrittweisen Festlegung des Samplings gearbeitet wird (vgl. Flick 2014, S. 154-162; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 181-187). Das Sampling dieses Forschungsbeitrags ist insofern vorab festgelegt, da bezogen auf den Vergleich mit einem *tertium comparationis*, das die Vergleichsdimensionen unabhängig von der Dokumentenauswahl aufzeigt, operiert wird (vgl. ebd., S. 186). Da aber das *tertium comparationis* keinesfalls die Ergebnisoffenheit der Analyse einschränken soll, muss eine Flexibilität bei der Auswahl von Diskursfragmenten gewahrt bleiben.

Was diskursabbildende Diskursfragmente in den jeweiligen Diskursen sind, wird einerseits aus dem vorhandenen Vorwissen über den Diskurs abgeleitet, um erste Ansatzpunkte für eine Analyse zu erhalten, andererseits wird es aus dem Datenmaterial selbst im Verlauf der Analyse herausgearbeitet (vgl. Keller 2011, S. 92; Pêcheux 1983, S. 54). Es handelt sich also um einen offenen und sukzessiven Suchprozess, der durch das *tertium comparationis* angeleitet wird und in einem vorher umrissenen Rahmen von Auswahl- und Analyseeinheiten voranschreitet. Aspekte des vorab festgelegten und schrittweise vorgehenden Samplings werden miteinander kombiniert, da zu Beginn der Analyse nicht das gesamte relevante Diskursfeld überblickt werden kann. Eine schrittweise Erweiterung des zunächst provisorisch eingegrenzten Datenmaterials ist, sofern der Analyseverlauf dies erfordern sollte, von Anfang an mitzudenken.

Der Nachteil eines schrittweise vorgehenden Samplings besteht in der Problematik, wann und wie ein solches Sampling abzuschließen ist (vgl. Allolio-Näcke 2010, [69]; Flick 2015, S. 186, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 186 f.). Beide zu untersuchenden Diskurse verdichten sich jedoch nicht in der Weise, dass beispielsweise ausgewählte Fachzeitschriftenausgaben ein repräsentatives Korpus ergeben könnten, wie schon in Kapitel 3.2.2.1 dargestellt worden ist.¹⁹² Also kann aufgrund der Datenlage nicht mit einem komplett vorab festgelegten Sampling operiert werden, sondern stattdessen mit einer schrittweise vorgehenden Auswahl von Diskursfragmenten.

Bezogen auf Diskursanalysen wird dabei, unter anderem, das Theoretical Sampling angewendet (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 299; Keller 2011, S. 92 f., 2007, [32]). Diaz-Bone widerspricht einer solchen Adaption (vgl. Diaz-Bone 2013, [12-15]), sieht aber in der Anleihe von anderen Verfahren der Grounded Theory Method für die Diskursanalyse ebenfalls nutzbare Möglichkeiten, wobei sowohl die Anleihen als auch die Verfahren an sich jeweils kritisch zu überprüfen sind (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 4). Die Grounded Theory Method und die Diskursanalyse ähneln sich zwar darin, dass sie aus einer sprachlichen Oberfläche Wissenskonzepte herausarbeiten, aber die erste folgt den theoretischen Vorgaben des symbolischen Interaktionismus, während die zweite in einem diskurstheoretischen Rahmen operiert, deren Unterschied in Kapitel 3.2.1 aufgezeigt worden ist.¹⁹³ Außerdem verfolgt das Theoretical Sampling als Zielsetzung die Vervollkommnung einer aus den Daten zu entwickelnden Theorie, was nicht im Fokus einer Diskursanalyse steht.

¹⁹² vgl. S. 146

¹⁹³ vgl. S. 143-146

Theoretical Sampling beinhaltet einen sukzessiven Prozess der Datenauswahl und -analyse, bei dem beides miteinander verwoben wird. Da auch in dieser Untersuchung, wie oben beschrieben, sukzessiv vorgegangen, der Kritik Diaz-Bones an einer Adaption des Theoretical Samplings aber zugestimmt wird, sind zwei Strategien des Purposive beziehungsweise gezielten Samplings (vgl. Flick 2014, S. 165-167; Patton 2002, S. 230-247) ausgewählt worden, die im Zusammenhang mit Evaluationsstudien vorgeschlagen werden und deren Adaption für die Diskursanalyse unproblematisch erscheint. Aus Pattons Zusammenstellung diverser Möglichkeiten des Purposive Samplings liegt dabei eine Anlehnung an das Typical Case Sampling (Patton 2002, S. 236) und das Maximum Variation Sampling (ebd., S. 234 f.) nahe, die beide miteinander kombiniert werden. Ersteres Verfahren zielt darauf ab, den Diskurs von innen heraus zu erschließen, indem nach Aspekten gesucht wird, mit denen sich Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Diskursfragmenten herstellen lassen, die sich dann zu Wissenskonzepten verdichten können. Hier wird nach strukturierenden und strukturierten Praktiken gesucht, die die Wissensordnung innerhalb des Diskurses stabilisieren. Mit dem zweiten Verfahren wird dem Wuchern der Diskurse nachgegangen, um auch diejenigen strukturierenden Praktiken mit zu erfassen, die das Potential aufweisen, Brüche oder Transformationen zu verursachen. Beschränkte man sich bei der Analyse entweder allein auf die strukturerhaltenden oder ausschließlich auf die ordnungsverändernden Aspekte von Diskursen, ließen sich diskursive Praktiken nicht vollständig erschließen. Beide Strategien des Samplings können sowohl auf einer intradiskursiven Ebene angewendet werden als auch auf der interdiskursiven Ebene des Diskursvergleichs, indem Konkordanzen und Differenzen innerhalb beider Diskurse und zwischen ihnen berücksichtigt werden.

Purposive und Theoretical Sampling ähneln sich darin, dass sie sich bei der sukzessiven Auswahl neuer Analyseeinheiten an der Analyse vorangegangener Einheiten orientieren (vgl. Flick 2014, S. 160-166). Eine gewisse Parallele der gewählten Kombination von Typical Case und Maximum Variation Sampling mit dem Prinzip der minimalen beziehungsweise maximalen Kontrastierung des Theoretical Samplings ist offensichtlich. Das gewählte Verfahren ist dem Theoretical Sampling also ähnlich, fußt aber nicht auf dessen theoretischer Basis und ist nicht an eine Theoriegenerierung gebunden, weshalb es sich unproblematischer auf eine Diskursanalyse übertragen lässt. Das Vergleichen spielt bei der Auswahl von Analyseeinheiten beim Purposive eine ebenso entscheidende Rolle wie beim Theoretical Sampling, und ein Vergleich von Diskursen – und damit auch das Vergleichen von Diskursfragmenten – ist schließlich eines der zentralen Anliegen der Untersuchung.

Die Analyse wird mit dem Typical Case Sampling und dem Maximum Variation Sampling zugleich begonnen, wobei dies nur gelingen kann, wenn viele Diskursdokumente schon vor der Analyse bekannt sind (vgl. Keller 2011, S. 86). Mit dem ersten Verfahren werden Diskursfragmente ausgewählt, die sowohl für den jeweiligen Diskurs als auch für den Vergleich der Diskurse als bedeutsam eingestuft werden. Aus den sich daraus ergebenden ersten intra- und interdiskursiven Verbindungsmöglichkeiten wird auf erste möglicherweise bestehende Wissenskonzepte in den Diskursen geschlossen. Andererseits sind von Anfang an ebenso Diskursfragmente mit einbezogen worden, die das Feld eher von außen eingrenzen beziehungsweise Bruchstellen diskursiver Praktiken offenlegen, denn gerade diese Brüche können als Ausgangspunkt für eine Diskursanalyse genutzt werden (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2). Dabei ist zu beachten, welche Auffälligkeiten in dem ausgewählten Korpus zu erkennen sind, wie die Diskursfragmente zusammenpassen könnten und worin sie sich voneinander unterscheiden.

So wird nach und nach in Verbindung mit der Analyse erster Textmaterialien das Textkorpus zusammengestellt (vgl. ebd., S. 4). Die Kombination von Typical Case und Maximum Variation Sampling wird also in einem iterativ-zirkulären Forschungsprozess eingesetzt, der im Zusammenhang mit den Kodierverfahren noch weiter erläutert wird.¹⁹⁴ Für den Abschluss eines solchen Forschungsprozesses einer Diskursanalyse können zwei Kriterien geltend gemacht werden:

„Es wird hervorgehoben, dass Diskursanalysen – um vollständige Analysen zu sein – soweit vorangetrieben werden müssen, dass sie (1) den Systemcharakter des Regelsystems in einer diskursiven Formation erfassen und (2) daran anschließend die Tiefenstruktur der diskursiven Formation freilegen.“ (Diaz-Bone 2006a, [1])

Dies leuchtet zunächst ein, verweist aber lediglich darauf, dass irgendwann im Verlauf der Diskursanalyse eine Sättigung stattfinden wird (vgl. Keller 2007, [34]). Glaser und Strauss sehen eine solche Sättigung bezogen auf das Theoretical Sampling dann als erreicht, wenn zusätzliche Analysen keinen weiteren Erkenntnisgewinn mehr erbringen können (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 69). Auf die hiesige Leitfrage und Diskursanalyse übertragen, wird also die Analyse so lange vorangetrieben, bis sich aus den Tiefenstrukturen Impulse für die Musikpädagogik aus dem Diskursvergleich ableiten lassen und weitere Analysen keine neuen Ergebnisse erbringen.

Es ist allerdings zu bedenken, dass mit einem solchen Verfahren zur Beendigung des Samplings die Rekonstruktionsleistung der Analyse über die Heterogenität des empirischen Materi-

¹⁹⁴ vgl. Kapitel 3.2.3 in Teil I

als gestellt wird. Wenn Diskurse aber sowohl strukturierende als auch strukturierte Praktiken umfassen, können Diskursanalysen auf der Grundlage einer endlichen Anzahl von analysierten Textauszügen nie als abgeschlossen betrachtet werden, auch wenn dies von Diskursforschenden zuweilen behauptet wird (vgl. Allolio-Näcke 2010, [31] f.). Die Rekonstruktion der Regelsysteme diskursiver Formationen kann immer nur als Konstruktionsleistung aus einer bestimmten Diskursposition heraus verstanden werden, deren Sättigung, Objektivität oder Repräsentativität so weit wie möglich angestrebt, aber nie wirklich erreicht werden kann (vgl. Allolio-Näcke 2010, [69]; Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 299).

Beide gewählten Sampling-Strategien ließen sich in einer Endlosschleife immer weiter vorantreiben, ohne eine Sättigung zu erreichen, denn beide Sampling-Strategien verringern immer wieder den Sättigungsgrad der jeweils anderen Strategie, da es sich um einander kontrastierende Verfahren handelt. Es ist also unumgänglich für den Abschluss des Samplings, die Handhabbarkeit des Datenumfangs als weiteren zu berücksichtigenden Aspekt anzuführen und auf den Rahmen der verfügbaren Ressourcen hinzuweisen, mit dem die Daten erhoben und ausgewertet worden sind (vgl. Keller 2011, S. 89). Da die vorliegende Diskursanalyse als Einzel- und Prüfungsleistung in einem vorgegebenen Zeitraum erbracht werden muss, ist der Umfang der Analyse begrenzt. Es kann sich anhand des Umfangs der Analyse ein Urteil darüber gebildet werden, ob der Arbeitsaufwand, der betrieben worden ist, in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen und das Analyseergebnis angebracht erscheint oder nicht. Das mag nicht die eleganteste Begründung dafür sein, auf welche Weise ein Sampling abgeschlossen werden kann, steht aber nicht im Widerspruch zu der diskurstheoretischen Rahmung wie manch andere Begründungen, welche die hier aufgezeigte und unlösbare Problematik meines Erachtens unschlüssig zu lösen versuchen (vgl. Allolio-Näcke 2010, [31] f.).

Das gewählte Sampling-Verfahren steht mit seiner iterativen und sukzessiven Vorgehensweise im Einklang mit den methodologischen Überlegungen. In Bezug auf die Passung zwischen methodischem Vorgehen und Diskurstheorie wird sich mit beiden Sampling-Strategien an der Diskursdynamik als Ansatzpunkt für eine Analyse orientiert (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2). Mit dem Maximum Variation Sampling werden die Transformationen von Diskursen in der Auswahl von Diskursfragmenten aufgegriffen und mit dem Typical Case Sampling werden die stabilen diskursiven Praktiken berücksichtigt. Während sich anhand von Brüchen, die mit starken und zügigen Veränderungen von diskursiven Praktiken einhergehen, Diskurseinheiten voneinander abgrenzen lassen, können anhand von sehr langsam voranschreitenden Transformationen diskursiver Praktiken voneinander abgegrenzte Diskurseinheiten in ihren stabilisierenden Strukturen erfasst werden.

Auf interdiskursiver Ebene kann zudem mit beiden Sampling-Strategien wesentlichen Übereinstimmungen und Differenzen in Jazz und Improvisationstheater nachgegangen werden. Welche bruchhaften und langsam voranschreitenden Transformationen konkret in Jazz- und Improvisationstheaterdiskurs enthalten sind, ist Gegenstand der Analyse und wird dort genauer erläutert.¹⁹⁵ Deswegen erscheinen weitere Eingrenzung des Textkorpus vor der Analyse nicht möglich, denn erst in der Analyse wird sich schrittweise zeigen, welche Diskursfragmente mit welcher Begründung als weitere beachtenswerte Analyseeinheiten bestimmt werden können.

3.2.3 Kodieren

Sowohl Sampling als auch Kodieren sind Verfahren der qualitativen Forschung, die Foucault in seinen Diskursanalysen nicht explizit angewendet hat. Um solche Methoden für die Diskursanalyse nutzen zu können, müssen sie in Bezug auf die diskurstheoretische Rahmung und die Methodologie der interpretativen Analytik angepasst werden.

In den letzten zehn Jahren hat sich das Kodieren im Kontext sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse etabliert (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 198-200; Glasze/Husseini/Mose 2009; Keller 2011, S. 105-108), weshalb es mittlerweile nicht mehr für Diskursanalysen legitimiert zu werden braucht. Die Adaption von Kodierverfahren hat zum Ziel, methodische Verfahren für die Diskursanalyse zu nutzen, mit denen das interpretativ-analytische Vorgehen kontrolliert und reflektiert werden kann.

Neben dem Kodieren sind die präsentesten Analysemethoden im Zusammenhang mit Diskursanalysen, die sich auf Foucault berufen, lexikometrische und korpusbasierte grammatisch-linguistische Verfahren (vgl. Keller 2011, S. 23-27). Mit diesen quantitativ ausgerichteten Analysemethoden lässt sich zwar feststellen, wie oft und in welcher Kombination Wörter in Diskursfragmenten vorhanden sind. Welche Zusammenhänge zu solchen Häufungen führen, ist mit diesen Methoden jedoch kaum rekonstruierbar (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 298). Deshalb ist sich qualitativen Verfahren zugewandt worden, von denen als sinnvolle Alternativen zum Kodieren unter anderem sequenzanalytische Verfahren¹⁹⁶ (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 4, Keller 2007, [37]), die Modul- und Netzwerktechnik nach Mathes (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 132) und die Diskursethnografie (vgl. Keller 2011, S. 94 f.) vorgeschlagen werden. Bezogen auf eine Rekonstruktion von Aussagensystemen im Foucaultschen Sinne

¹⁹⁵ vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.5 in Teil II sowie Kapitel 1 und 2.2. in Teil III

¹⁹⁶ zur Sequenzanalyse vgl. Oevermann (2000), S. 64-68

passt jedoch das Kodieren am besten zum folgenden Gedanken Dumézils, an dem sich Foucault in seinen Forschungen orientiert hat (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 194):

„Wenn man in einem Denksystem an einem Begriff zieht, dann kommt alles nach, weil zwischen allen Teilen Fäden gespannt sind.“ (Dumézil 1989, S. 71)

Das ausgewählte Kodierverfahren, das von Begriffen oder Wortfolgen ausgehend zum Ziel hat, deren sie umgebende Sinnzusammenhänge zu erschließen beziehungsweise „organisierte Regionen der Diskursformation zu finden und diese nach und nach weiter zu verbinden“ (Diaz-Bone 2010a, S. 196), kommt dem in Kapitel 2.3.1 dargelegten Foucaultschen Verständnis von Diskursen als Aussagensystemen am nächsten, deren Wirkungsweise sich besonders aufgrund des Beziehungsgeflechts zwischen den Diskurselementen entfalten (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 295). Hiervon ausgehend kann nun geklärt werden, wie ein für Diskursanalysen spezifiziertes Kodieren aussehen kann, das darauf hinzielt, Regelmäßigkeiten diskursiver Praktiken zu erschließen.

3.2.3.1 Kodierstrategie

Werden für Diskursanalysen Kodierverfahren angewendet, so werden in der Regel Anleihen bei der Kodierstrategie der Grounded Theory Method gemacht (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 199; Keller 2011, S. 106 f.; Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 294 f.). Einigkeit herrscht dabei darüber, dass das Offene Kodieren sinnvoll auf Diskursanalysen angewendet werden kann, während das Axiale und das Selektive Kodieren für Diaz-Bone beispielsweise keinen Sinn ergeben, wogegen Keller sich für eine Integration aller drei Kodierverfahren in die Diskursanalyse ausspricht (vgl. Keller 2011, S. 105). Im Folgenden wird sich der ersten Positionierung angeschlossen und somit nur das Offene Kodieren für die Diskursanalyse verwendet, da folgende Begründung einleuchtet (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 199 f.): Wie bei der Grounded Theory Method erfordert die Diskursanalyse eine intensive Durcharbeitung von Texten, wobei zunächst, angeleitet durch die Vortheorie, provisorische Codes vergeben werden, die immer weiter ausgearbeitet werden, bis sich daraus in Form einer immer mehr abstrahierenden Analyseebene sowohl eine analytische Distanz zu den Texten als auch eine übergreifende Wissensordnung ergibt. Insofern passt das Offene Kodieren zu beiden methodischen Vorgehensweisen. Sobald aber mit dem Axialen und Selektiven Kodieren oder dem Kodiernmodell beziehungsweise -paradigma ein Verständnis von Wissensordnungen vorherrscht, das nicht dem aufgezeigten diskurstheoretischen Ansatz entspricht, sondern dem des symbolischen Interaktionismus, werden die Anleihen bei der Kodierstrategie der Grounded

Theory Method für die Diskursanalyse problematisch.¹⁹⁷ Denn die Diskursanalyse arbeitet keine Indikatoren im Sinne des Konzept-Indikator-Verhältnisses anhand von Texten heraus, sondern Regelmäßigkeiten, von denen ausgehend auf diskursive Praktiken geschlossen wird (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 294). Dieser Unterschied wird auch in Foucaults „Archäologie des Wissens“ aufgegriffen:

„Wäre nicht eine Diskursanalyse möglich, die in dem, was gesagt worden ist, keinen Rest und keinen Überschuß, sondern nur das Faktum des historischen Erscheinens voraussetzt? Man müßte dann eben die diskursiven Tatsachen nicht als autonome Kerne vielfältiger Bedeutungen behandeln, sondern als Ereignisse und funktionelle Abschnitte, die ein sich allmählich aufbauendes System bilden. Der Sinn einer Aussage wäre nicht definiert durch den Schatz der in ihr enthaltenen Intentionen, durch die sie zugleich enthüllt und zurückgehalten wird, sondern durch die Differenz, die sie an andere wirkliche und mögliche, gleichzeitige oder in der Zeit entgegengesetzte Aussagen anfügt. So käme die systematische Gestalt der Diskurse zum Vorschein.“ (Foucault 1996, S. 15)

Eine sich danach ausrichtende Diskursanalyse konzentriert sich nicht darauf, Aussageabsichten von Individuen zu rekonstruieren, sondern versucht zu ergründen, was das Sagbare und das Nicht-Sagbare eines Diskurses ausmacht und welche Wissensordnungen sich aus diesen Möglichkeitsfeldern für Aussagen ergeben (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 188). Sie benötigt nicht die in der Grounded Theory Method angelegte Hierarchisierung von drei unterschiedlichen Kodierschritten, die aufeinander aufbauen. Stattdessen besteht das diskursanalytische Kodieren aus einem sich permanent selbst in Frage stellenden Offenen Kodieren, bei dem schon kodierte Textstellen mit neuen Kodierungen immer wieder rekursiv aufeinander bezogen und miteinander abgeglichen werden, sodass Texte und Kodierungen ständig zu überarbeiten sind, bis sich aus den Zusammenhängen kodierter Diskursfragmente ein System von sich gegenseitig aufeinander beziehenden Aussagen abzeichnet. Es wird also zirkulär, iterativ und rekursiv vorgegangen, aber nicht in dem in drei Schritte eingeteilten und hierarchisch strukturierten Kodiervorgang der Grounded Theory Method.

Bei der Integration einer Kodierstrategie in die Diskursanalyse verschränken sich entdeckende mit validierenden Momenten, sodass sich aus einem Einarbeiten in die Textoberfläche, das anfangs stark heuristisch geprägt, aber dennoch durch die Vortheorie angeleitet und im Sinne des Zitats von Dumézil vorgenommen wird, langsam ein Analyseprozess ergibt, der sich immer mehr absichert und verdichtet (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 196). Die Zielsetzung besteht darin, durch Kodierungen herauszuarbeiten, was in dem Diskurs zur Improvisationsvermitt-

¹⁹⁷ vgl. die Argumentation zum Sampling auf S. 158 f.

lung in Improvisationstheater und Jazz gesagt werden kann und was nicht, um darauf basierend auf diskursive Tiefenstrukturen zu schließen. Diskursive Tiefenstrukturen sind dabei im Sinne von Regelmäßigkeiten aufzufassen, auf deren Grundlage Bestandteile von sozialen Wissenssystemen über Improvisationsvermittlung miteinander verknüpft werden (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 293). Es soll das System der relevanten Aussagen bestimmt werden, wobei Rekonstruktion und Interpretation gleichzeitig erfolgen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 198).

Eine Konzentration auf das Offene Kodieren ermöglicht es, Aussagen zunächst einmal als relevant zu kennzeichnen, um daraufhin Aussagen miteinander zu verbinden und diskursiven Formationen zuzuteilen, wobei dies immer wieder überarbeitet werden kann. Gerade beim dabei erforderlichen Rekodieren von Aussagen, bei der Integration von neu auftretenden Codes oder auch bei der Umbenennung von erfolgten Kodierungen erweist sich das Offene Kodieren als eine für das diskursanalytische Vorgehen geeignete Kodierstrategie aufgrund seiner hohen Flexibilität (vgl. ebd., S. 198 f.). Denn diskursanalytisches Kodieren besteht in Rekonstruktionsversuchen von Aussagensystemen aus Diskursfragmenten, die immer als reversibel aufzufassen sind, falls sich erweisen sollte, dass sich Kodieransätze nicht weiterentwickeln lassen. Somit sind unter anderem Kodierungen umzudeuten, wenn sich aus Kodieransätzen keine Diskursstrukturen entwickeln lassen, oder es müssen schon kodierte Texte erneut analysiert werden, wenn ein neuer Code eingeführt wird. Scheinen sich aus den Kodierungen erste Ansätze für Aussagensysteme abzuzeichnen, so können diese Ansätze nur dadurch gefestigt und abgesichert werden, indem schon durchgearbeitete Diskursfragmente im Hinblick auf diese Systematik noch einmal durchgesehen und deren Kodierungen überarbeitet werden (vgl. ebd., S. 198).

Ist eine solche Absicherung erfolgreich verlaufen, kann das dabei entstandene Codesystem genutzt werden, um davon ausgehend weitere Diskursfragmente zu kodieren und relevante Textstellen danach zusammenzustellen, welche Regelmäßigkeiten und Oppositionen erkennbar sind und wie sich im Diskurs die Formation der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien gestalten (vgl. ebd., S. 199). Dabei wird beim Kodieren vom System der primären Beziehungen ausgegangen, auf dessen Grundlage das System der sekundären Beziehungen analysiert wird, um darauf aufbauend das System der diskursiven Beziehungen zu rekonstruieren.¹⁹⁸

Eine deutliche Nähe eines solchen diskursanalytischen Kodierens zur Grounded Theory Method besteht darin, dass Sampling, Kodieren und Analyse im einem Forschungsprozess des

¹⁹⁸ vgl. Abbildung 3 (S. 102)

ständigen Vergleichens eng miteinander verwoben sind (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 193; Glaser/Strauss 2010, S. 115 f.). Denn die hier dargelegte diskursanalytische Spezifizierung des Offenen Kodierens lässt sich mit dem im vorigen Kapitel beschriebenen Sampling verbinden, indem, angeleitet von dem *tertium comparationis*, das Korpus während des Analyseprozesses Diskursfragment für Diskursfragment erweitert wird. Dabei wird nach Texten Ausschau gehalten, mit denen sich erste Ansätze eines Codesystems weiterentwickeln lassen und somit die diskursfestigenden Strukturen herausgearbeitet werden können. Zudem können Texte hinzugezogen werden, an denen das Wuchern der Diskurse erkennbar wird.

Durch die oben beschriebene immer wiederkehrende Überarbeitung der Kodierungen erschließt sich die Diskursanalyse über das Verfahren des Offenen Kodierens in Kombination mit dem gewählten Sampling eine immer sicherer werdende Basis ihrer Dateninterpretation und zugleich ein immer größeres Feld von Diskursfragmenten mit aufeinander beziehbaren Aussagen. Ist beim Sampling unter anderem von zentralen Texten und Textstellen als Auswahlkriterium die Rede gewesen, so geht es dem diskursanalytischen Kodieren nicht um das Herausarbeiten von Schlüsselkonzepten im Sinne der *Grounded Theory Method* (vgl. Glaser/Husseini/Mose 2009, S. 294), sondern – und darin liegt der Unterschied im Zusammenspiel von Kodieren, Sampling und Dateninterpretation – um das Auffinden von Regelmäßigkeiten diskursiver Praktiken beziehungsweise, bezogen auf das Diskursmodell auf in Abbildung 3, um das Herausarbeiten einer operativen Grundlogik auf der Ebene der Formationsregeln von Diskursen. Was im Wesentlichen vom Kodierverfahren der *Grounded Theory Method* übernommen wird, ist also das dem Offenen Kodieren typische Verfahren, Textstellen zu markieren, zu ordnen und zu klassifizieren, sowie die Strategie, erste vorläufige Interpretationsansätze, die sich beim Kodieren ergeben, als Grundlage für das Hinzuziehen weiterer Diskursfragmente für die Analyse zu nutzen.

Im Sinne der Passung von Theorie, Methodologie und Methoden ist für das Kodierverfahren noch zu klären, inwieweit beim Kodieren eine spezifische Analysehaltung einzunehmen ist, die sich an der interpretativen Analytik orientiert (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 2 f.). Diskursanalytisches Kodieren ist sich sowohl der Konstruktionsleistung von Diskursen als auch der eigenen diskursanalytischen Konstruktionsleistung bewusst, blendet subjektive Sinnzuschreibungen von Sprechern aus, versteht Diskursfragmente nicht als Texte, sondern als Segmente von Aussagensystemen, die reglementieren, was sagbar ist und was nicht, und geschieht mit einer dekonstruierenden Perspektive, die gerade das hinterfragt, was als selbstverständlich und natürlich gilt. Beim diskursanalytischen Kodieren muss zudem benannt werden, worauf sich Kodierungen beziehen und wohin sie zielen. Es sind also Bezüge zwischen Kodierstrategie

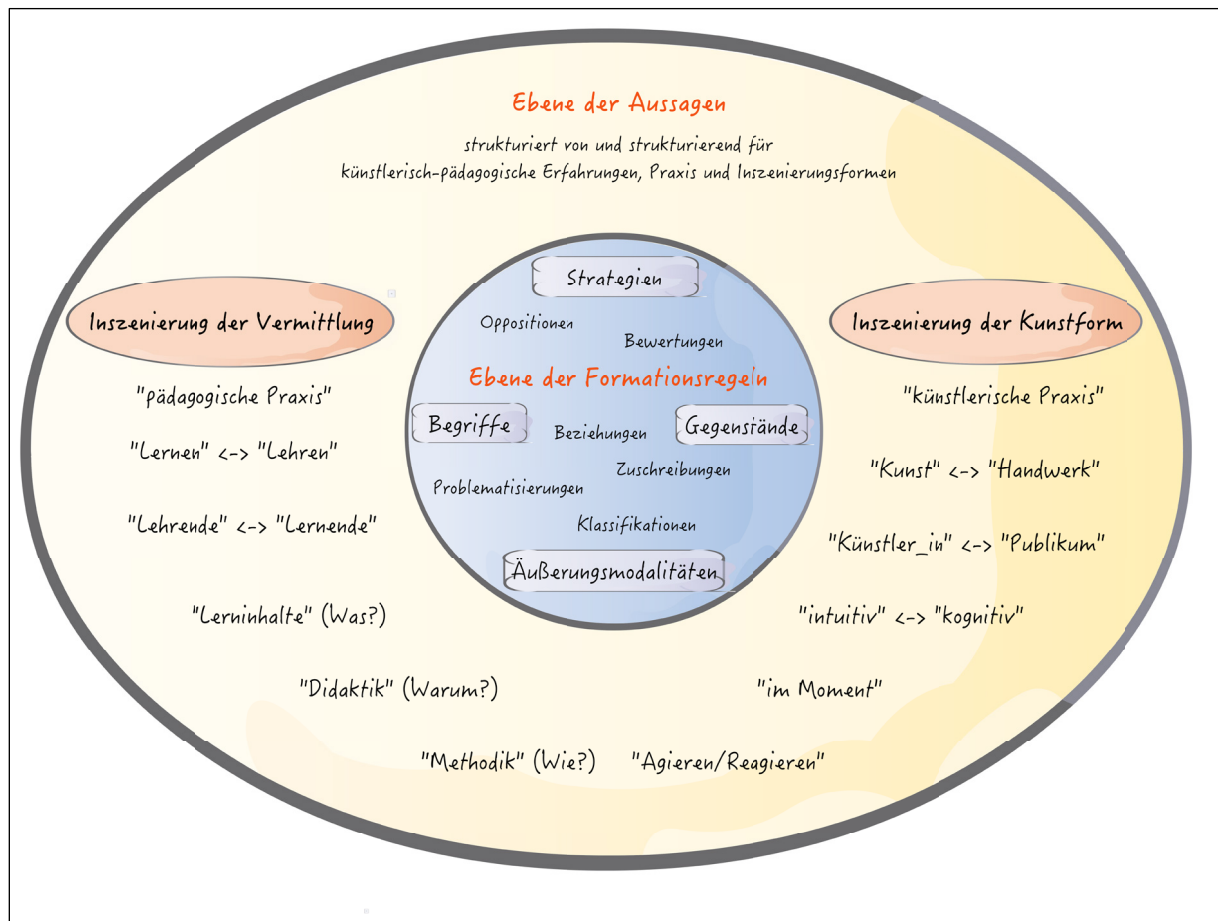
und Leitfrage herzustellen und aufgrund der vergleichenden Diskursanalyse ergänzend dazu auch zwischen Kodierstrategie und tertium comparationis. Dem wird in den beiden folgenden Kapiteln nachgegangen.

3.2.3.2 Kodiermodell

Eng mit der Kodierstrategie verbunden wird, ebenfalls in Anlehnung an die Grounded Theory Method, auf der Basis eines Kodiermodells beziehungsweise -paradigmas kodiert. Durch das Kodiermodell wird mit einer Zusammenstellung von Grundkategorien aufgezeigt, wonach bei der Durchsicht von Diskursfragmenten gesucht wird beziehungsweise was die aus dem tertium comparationis und der Leitfrage abgeleiteten Ansatzpunkte für die herauszuarbeitenden Dimensionen der Textanalyse sind (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 200 und S. 217). Entsprechend dem Sampling und der Kodierstrategie wird auch hier zwar die Arbeitstechnik der Grounded Theory Method übernommen, nicht aber das vollständige Kodiermodell mit seinen theoretischen Vorgaben des symbolischen Interaktionismus.¹⁹⁹ Stattdessen wird sich an der Übertragung des Kodiermodells auf die Diskursanalyse von Diaz-Bone orientiert (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 201, 2010b, S. 5). Ein solches von Diskurstheorie und Performativität geprägtes Kodiermodell soll mit seinen Grundkategorien nicht die empirischen Resultate vorwegnehmen (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2004, S. 469), sondern es stellt die theoretische Rahmung in einem vereinfachenden Schema dar, um sowohl bei der ersten Einarbeitung in die Textoberfläche als auch für die spätere Ausarbeitung eines Codesystems die theoretische Grundlage der Analyse präsent zu halten (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 201).

¹⁹⁹ Strauss zufolge ist das Kodiermodell der Grounded Theory Method von vier Aspekten geprägt, nach denen kodiert wird: „[...] den Bedingungen, der Interaktion zwischen Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen.“ (Strauss 1991, S. 56); vgl. auch Böhm (2015), S. 479

Abbildung 6: Kodiermodell



Das Kodiermodell verdeutlicht die diskurstheoretische Erweiterung (blau) der Performativität (gelb) als Ausgangspunkt der theoretischen Rahmung. Ohne den blauen Bereich reichte eine Analyse von Aussagen über und Verhaltensweisen innerhalb von Inszenierungsformen aus. Mit dem blauen Bereich wird der „Ebene der Aussagen“ entsprechend den Abbildungen 3 und 4 die „Ebene der Formationsregeln“ hinzugefügt. Innerhalb des blauen Bereichs sind die vier diskursiven Formationen zu finden, die auch in Abbildung 3 und 4 enthalten sind und die mithilfe des Kodiervorgangs aus den Diskursfragmenten herausgearbeitet werden. Entsprechend dem Kodiervorgang der Grounded Theory Method arbeitet das diskursanalytische Kodiermodell demnach ebenfalls mit vier Grundkategorien (lila). Die ergänzenden Begriffe im blauen Bereich sind als mögliche Ansatzpunkte der Analyse zu verstehen, anhand derer das Beziehungsgeflecht eines Diskurses de- und rekonstruiert werden kann.

Im gelben Außenkreis sind die Aspekte schematisch dargestellt, die in Jazz und Improvisationstheater ausgehend von der auf Performativität basierenden theoretischen Rahmung mit Vermittlung von Improvisation verbunden werden. Die zwei rot markierten Aspekte verdeutlichen die Konzentration beim Kodieren auf die zwei Inszenierungsformen der Improvisati-

onsvermittlung und der Kunstform Improvisation. Die in Anführungszeichen gesetzten Begriffe kennzeichnen in beiden Diskursen auf der Ebene der Aussagen präsente Wissensfelder (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 201 f.) beziehungsweise „Konstrukte der diskursiven Praxis“ (Diaz-Bone 2010b, S. 4), die sich in einer ersten Durchsicht der beiden Textkorpora und in Vorgesprächen mit Lehrenden und Lernenden als mögliche Ansatzpunkte für die Ausarbeitung eines Kodesystems herausgestellt haben.

Die untere Hälfte des gelben Bereichs ist symmetrisch angelegt, um die Untrennbarkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung aufzugreifen, die in Kapitel 1.2.2 und 1.2.3 erörtert worden ist. Mit den Doppelpfeilen werden Begriffspaare gekennzeichnet, die sich gegenseitig bedingen und somit einige ausgewählte Wissensfelder diskursiver Praktiken kennzeichnen, von denen ausgehend sich die diskursiven Tiefenstrukturen möglicherweise erschließen lassen.

Vergleicht man das Kodiermodell mit dem Diskursmodell²⁰⁰ und mit dem Modell zum theoretischen Hintergrund für den Vergleich der Diskurse im Jazz und Improvisationstheater zur Vermittlung von Improvisation,²⁰¹ so fallen Veränderungen im Bereich „Ebene der Aussagen“ auf. Diese sind darin begründet, dass das Kodiermodell nicht mehr die grundlegende Struktur der Ebene der Aussagen verdeutlichen soll, sondern es soll auf dieser Basis mögliche Ansatzpunkte für Kodierungen bezogen auf die beiden Diskurse zur Improvisationsvermittlung in Jazz und Improvisationstheater aufzeigen. Das Kodiermodell ist zugleich eine schematisierte und vereinfachte Darstellung des tertium comparationis mit seiner Verschränkung sowohl von Performativität und Diskurstheorie als auch von Improvisation und ihrer Vermittlung. Es greift die am Ende von Kapitel 2.2 gestellten Fragen auf,²⁰² die aus der Perspektive der Performativität verschiedene Inszenierungsaspekte von Improvisationsvermittlung ins Zentrum der Untersuchung rücken, und verknüpft sie mit den Fragen nach dem Was (Sachanalyse), Wie (methodische Analyse) und Warum (didaktische Analyse), da diese Aspekte in den Analyseeinheiten bezogen auf die Inszenierung von Lernprozessen häufig thematisiert werden.

Es gibt einige Aspekte des Kodiermodells, die möglicherweise für Irritationen sorgen können. Zunächst einmal fehlen viele Begriffe, die mit Improvisation und ihrer Vermittlung in Theater und Musik oft in Verbindung gebracht werden, wie Begabung, Üben, Motivation, Individualität, Freiheit, Genie, Flexibilität, Ausdruck, Emotionen, Kontrolle, Werk, Komplexität, Innovation oder Authentizität. Einige davon lassen sich durchaus den Begriffen im Modell zuord-

²⁰⁰ vgl. Abbildung 3 (S. 102)

²⁰¹ vgl. Abbildung 4 (S. 121)

²⁰² vgl. S. 98

nen, andere nicht. Das liegt größtenteils an der theoretischen Rahmensetzung mit der Schwerpunktsetzung auf Performativität, denn ein theoriegeleitetes Kodiermodell enthält zwangsweise eine begrenzte Perspektive auf Improvisation und ihre Vermittlung. Da dieser theoretische Rahmen aber lediglich als Vortheorie für die Kodierung angesehen wird, ist es durchaus möglich, dass im Kodiermodell nicht auftauchende Begriffe im Verlauf der Diskursanalyse so sehr an Bedeutung gewinnen, dass sie, obwohl sie im Kodiermodell nicht enthalten sind, zu wichtigen Analyseaspekten werden können. Es erscheint, wie im theoretischen Teil dargelegt worden ist, trotzdem sinnvoll, die Analyse mit diesem Kodiermodell anzugehen, zugleich aber im Blick zu behalten, dass die Erstellung von Codesystemen nicht zu stark durch das Kodiermodell eingeschränkt wird.

Da das Kodiermodell sich auf Inszenierungsformen bezieht, scheint es eine Schwerpunktsetzung im Bereich Theater zu enthalten. Es liegt aufgrund des melioristischen Vergleichs auf der Hand, dass bei dem Vergleich von beiden Diskursen von der Perspektive des Theaters ausgegangen wird. Wie allerdings in Kapitel 2.2.2 aufgezeigt worden ist, wird Inszenierung in dieser Untersuchung nicht in einem theaterspezifischen Sinn aufgefasst, sondern sie wird als das Inszenieren von Unterricht, von Lehrenden- und Lernendenrollen, von sich selbst als Lehrende_r, Lernende_r oder Künstler_in und von Improvisieren als Vermittlungs- und Kunstform verstanden.²⁰³ Insofern ist das Kodiermodell so angelegt, dass der melioristische Ansatz deutlich enthalten ist, das Kodieren aber nicht zu sehr aus der Perspektive des Theaters geschieht, sondern im Sinne des tertium comparationis auf einer gemeinsamen Basis der Inszenierung pädagogischer Prozesse. Dabei wird davon ausgegangen, dass gerade durch die Konzentration auf solche Inszenierungsformen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Diskursen deutlich zu Tage treten werden, wodurch aus dem Diskursvergleich neue Impulse für die Musikpädagogik gewonnen werden können.

Das Kodiermodell ist auf eine Verschränkung von Kunstform und Vermittlung angelegt, die sich größtenteils auf pädagogisch-künstlerische Praxis und nicht auf wissenschaftliche, pädagogische Forschung bezieht.²⁰⁴ Das liegt an den ausgewählten Analyseeinheiten, in denen wissenschaftliche Forschungsergebnisse nur am Rande zum Tragen kommen, da die „How to improvise“-Literatur in Theater und Musik größtenteils aus Reflexionen der eigenen künstlerischen und pädagogischen Praxis besteht, die oft mit einer Auffassung von Wissenschaft als

²⁰³ vgl. S. 78 f.

²⁰⁴ Das Feld „Wissen-Verstehen“ könnte als Bezug zur Wissenschaft gedeutet werden, wird aber in der Ratgeberliteratur nicht als solches, sondern entweder als tradiertes Wissen über Vermittlungs- und Improvisationspraxis oder als individuelles Verstehen aufgefasst.

praxisfern, theorielastig und unpassend zu dem flüchtigen Charakter von Improvisation und ihrer Vermittlung einhergeht.²⁰⁵

Die Impulse, die der Leitfrage zufolge aus einem Vergleich von Diskursen in Musik und Theater gewonnen werden können, werden sich im blauen Innenkreis des Kodiermodells einstellen und zwar anhand von Unterschieden und Übereinstimmungen darin, wie Aspekte des Improvisierens und der Improvisationsvermittlung auf der Ebene der Formationsregeln in den jeweiligen Diskursen beispielsweise bewertet, problematisiert, klassifiziert oder in Beziehung mit anderen Aspekten gebracht werden. Insofern passt zu dem Kodiermodell die schon erwähnte leitende Fragestellung für die vergleichende Diskursanalyse, von welchen diskursiven Praktiken zur Inszenierungen von Improvisation als Kunstform und ihrer Vermittlung auf welche Tiefenstrukturen in den ausgewählten Diskursen geschlossen werden kann.²⁰⁶

3.2.3.3 Heuristische Fragen

Dem Kodiermodell wird ein Katalog von Fragen zur Seite gestellt, durch den eine theoriegeleitete Einarbeitung in die Oberfläche der Diskurse unterstützt wird (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 205). Mit ihrer Hilfe werden Textpassagen erfasst, die sich Aspekten des Kodiermodells zuordnen lassen. Wie das Kodiermodell, mit dem sie in enger Beziehung stehen, basieren diese Fragen auf der theoretischen Rahmung, konkretisieren die methodologischen Überlegungen in Verbindung mit der dargestellten Kodierstrategie und sind auf die Analyseeinheiten ausgerichtet. Sie beziehen den Forschungsanlass, die Prämissen und die Eingrenzung des Forschungsfeldes mit ein. Folgerichtig stimmen sie mit dem *tertium comparationis* überein, indem sie auf einer performativen Sicht auf Improvisation und ihrer Vermittlung mit dem Schwerpunkt auf Inszenierung basieren, die diskurstheoretisch ergänzt wird.

Trotz dieser eher eingrenzenden Bezüge wird für diese Fragen die Bezeichnung heuristisch gewählt, um zu verdeutlichen, dass mit diesem Fragenkatalog die Analyse nicht von vornherein in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt werden soll, sondern dass die Fragen im Gegenteil aufbauend auf der Vortheorie dafür konzipiert worden sind, noch nicht absehbare Analysemöglichkeiten in einer Diskursanalyse in ersten Ansätzen vorzustrukturieren. Deshalb sind größtenteils übergreifende Fragestellungen zusammengestellt worden und keine, die sich konkret auf einen der beiden Diskurse oder auf einzelne spezifische Aspekte beziehen.

Der folgende Fragenkatalog enthält die Ausgangspunkte der Analyse für das Erfassen von Textpassagen und für das Erstellen des Codesystems. Er ist in der Reihenfolge angeordnet, in

²⁰⁵ vgl. die Darstellungen zum Zitat von Bailey auf S. 29

²⁰⁶ vgl. S. 17

der auch beim Kodieren vorgegangen worden ist. So beginnt er mit der umfassenden grundlegenden Leitfrage für die Arbeit und die Analyse, worauf die heuristischen Fragen mit dem Schwerpunkt auf Performativität folgen, die im Laufe des Kodierens immer mehr von diskurstheoretischen Fragen abgelöst werden, bis schließlich fast nur noch die interpretative Analytik bei den zum Ende der Analyse anfallenden Rekursionen, Überarbeitungen und Rekodierungen vorherrscht.

Heuristische Fragen

Leitfrage der gesamten Arbeit

Welche Impulse ergeben sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater?

Zentrale archäologische Fragestellung der Diskursanalyse

Von welchen Inszenierungsformen ausgehend, die sich für Improvisation als Kunstform und für deren Vermittlung in diskursiven Praktiken des Jazz und Improvisationstheaters auffinden lassen, kann auf welche Tiefenstrukturen in beiden Diskursen geschlossen werden?

Übergreifende Fragen zu Inszenierungsformen künstlerisch-pädagogischer Praxis mit dem Schwerpunkt Improvisation:

- wie wird das Lernen und Lehren von Improvisation inszeniert?
- wie werden Lehrende und Lernende inszeniert?
- wie wird der Lerngegenstand Improvisation inszeniert?
- wie wird die Kunstform Improvisation inszeniert?
- in welchem Zusammenhang stehen diese vier Inszenierungsansätze? Wie werden sie reflektiert?

1. Kodierphase - Einarbeitung in die Diskursoberfläche

Welche Aspekte auf der Ebene der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien sind in den ausgewählten Dokumenten präsent?

Ebene der Begriffe:

- a) *Welche sprachlichen Inszenierungsformen werden gewählt?*
- b) *Welche Begriffe stehen häufig in engem Zusammenhang mit welchen anderen Begriffen?*
- c) *Welche sprachlichen Mittel, Adjektive, Metaphern, Symbole, Bilder, etc. werden häufig verwendet?*

Ebene der Gegenstände:

- d) *Welche Aspekte von Improvisation bzw. Improvisationsvermittlung werden als zentrale Grundlagen bestimmt? Wie werden sie ausdifferenziert beziehungsweise gegliedert? Wie werden sie von anderen Aspekten unterschieden? Welche Eigenschaften werden Improvisation und Improvisationsvermittlung jeweils zugeschrieben? Welche Eigenschaften werden problematisiert?*
- e) *Wie werden Improvisations- bzw. Vermittlungskonzepte dargestellt und bewertet? Wie soll beziehungsweise kann Improvisation gelehrt und gelernt werden? Welche*

Möglichkeiten werden erwähnt, problematisiert oder legitimiert? Worin besteht die Leistung der Improvisierenden, Lehrenden und Lernenden?

- f) *Welche Dimensionen sind für die Klassifikation und Bewertung von Improvisation bzw. Improvisationsvermittlung erkennbar? Welche Kriterien werden als wesentlich für die Qualität von Improvisation und Improvisationsvermittlung thematisiert? Welche Werte, Ziele, Gefahren oder Bedrohungen werden angesprochen?*

Ebene der Äußerungsmodalitäten:

- g) *Auf welche Weise werden Gegenstände hervorgebracht? Mit welchem Sprachgestus werden Aspekte von Improvisation und Improvisationsvermittlung formuliert (ästhetisierend, handwerklich-technisch, alltagsweltlich, mystisch, wissenschaftlich, philosophierend, etc.)?*
- h) *Welche Selbstinszenierungen werden durch Äußerungsmodalitäten erkennbar? Wie werden sie erkennbar? Warum werden sie gewählt?*

Ebene der Strategien

- i) *Wie wird Improvisation und Improvisationsvermittlung in Bezug auf die Lebenswelt der Lehrenden und Lernenden inszeniert (zum Beispiel bezogen auf Alltag, Gesellschaft, Öffentlichkeit)?*
- j) *Wird die Wichtigkeit der Improvisation und der Vermittlung von Improvisation thematisiert? Wird sie erwähnt, eingefordert, legitimiert oder kritisch betrachtet? Welche Bedeutung wird Improvisation und ihrer Vermittlung in welchen Bereichen der Bildung oder der Öffentlichkeit zugeschrieben?*
- k) *In welcher Form spiegelt sich das Verhältnis von Institutionen und Improvisation bzw. ihrer Vermittlung wieder? Wie werden institutionelle Einrichtungen für die künstlerische und pädagogische Praxis thematisiert?*

2. Kodierphase - erste Ebene der interpretativen Analytik

- a) *Welche Zusammenhänge lassen sich zu welchen Aspekten des Kodiermodells auf der Ebene der Aussagen finden? Was können Gründe dafür sein?*
- b) *Welche Merksätze oder Regeln werden basierend auf solchen Verknüpfungen für das Improvisieren beziehungsweise die Improvisationsvermittlung formuliert?*
- c) *Wie werden Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien regelmäßig miteinander verknüpft? Auf welche ersten Regelmäßigkeiten der jeweiligen diskursiven Praktiken kann aufgrund der Verknüpfungen ansatzweise geschlossen werden?*
- d) *Was ist das Außen des Diskurses? Welche möglichen Aussagen sind nicht auffindbar? Was scheint unsagbar beziehungsweise undenkbar zu sein? Was können Gründe dafür sein?*

3. Kodierphase - zweite Ebene der interpretativen Analytik

- a) *Welche grundlegenden Denkmuster lassen sich in beiden diskursiven Praktiken erkennen? Werden sie reflektiert oder bilden sie ein positives Unbewusstes für die jeweiligen Diskurse?*
- b) *Welche Klassifikationen, Zuschreibungen, Problematisierungen, Bewertungen, Beziehungen und Oppositionen fallen intradiskursiv auf? Wie fügen sie sich jeweils zu einer Grundlogik beziehungsweise zu diskursiven Tiefenstrukturen zusammen?*
- c) *Interdiskursive Perspektive: Welche Bezüge gibt es zwischen den beiden ausgewählten Diskursen? Welche Bezüge sind zur allgemeinen Pädagogik, zur Fachpädagogik/-didaktik oder zur Wissenschaft vorhanden? Welche Bezüge gibt es zu weiteren Diskursen?*

- d) *Welche Diskursdynamik zeigt sich beim Vergleich der analysierten Diskursfragmente? Lassen sich Brüche, Transformationen und Diskontinuitäten erkennen und erklären? Lassen sich über lange Zeiträume etablierte und dabei nie ernsthaft hinterfragte „Wahrheiten“ erkennen und erklären?*
- e) *Kontextualisierung: Welche Einschließungs- und Ausgrenzungsprozeduren sind in beiden Diskursen erkennbar? Wo wird die Verknappung und wo das Wuchern der Diskurse erkennbar? Wie werden durch Formationsregeln Machtgefüge aufrecht erhalten oder aufgebrochen? Wie konstituieren die ausgewählten Diskurse die Wirklichkeit?*
- f) *Kulminieren die diskursiven Praktiken in einem Dispositiv? Wenn ja: Welche wesentlichen Aspekte der diskursiven Praktiken lassen sich anhand eines Dispositivs aufzeigen?*

In diesem Fragenkatalog werden, wie auch schon im Kodiermodell, die Fragen, die am Ende von Kapitel 2.2 für die Analyse herausgearbeitet worden sind,²⁰⁷ aufgegriffen und ergänzt. Die drei Kodierphasen entsprechen den Arbeitsschritten vier, fünf und sechs des Modells der Diskursanalyse als Forschungsprozess.²⁰⁸ Sie stellen also keine in sich abgeschlossenen und nacheinander stattfindenden Phasen dar, sondern sie durchdringen sich gegenseitig. So können beispielsweise einige Fragen der ersten Kodierphase nicht nur für die Einarbeitung in die Texte, sondern auch innerhalb der zweiten und dritten Kodierphase Sinn ergeben. Bedingt durch das rekursive und iterative Analysieren werden immer wieder die Phasen miteinander vermischt. Außerdem ist das Kodieren immer ein Offenes Kodieren, das seine Zwischenergebnisse ständig hinterfragt und verwirft, um eine Außenposition zu den Diskursen möglichst lange aufrecht zu erhalten. Es schließt möglichst lange nur vorläufig auf diskursive Regelmäßigkeiten, bis sich erst zum Ende der Analyse hin, aufgrund vielfältiger Rekodierungen, immer mehr die dritte Kodierphase in den Vordergrund schiebt.

3.2.3.4 Memos

Wenn das Kodierverfahren aus der Grounded Theory Method abgeleitet wird, liegt es nahe, auch das dort entwickelte Anfertigen von Notizen zu Codes in Form von Memos zu adaptieren. Damit können in Diskursanalysen, bezogen auf Kodierungen und Codes, Überlegungen, Schlussfolgerungen, Ideen, erste Befunde und weitere Kommentare festgehalten werden (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2004, S. 472; Keller 2011, S. 99). Die Möglichkeiten, Memos zu verwenden, sind in der Grounded Theory Method vielfältig (vgl. Strauss 1991, S. 151-174). In den „Faustregeln für das Memoschreiben“ (Glaser/Strauss 2010, S. 172) werden zwölf Regeln für das Schreiben von Memos formuliert. Es wird hervorgehoben, dass die „Techniken des Memoschreibens“ (ebd., S. 173) Forschende „nicht behindern oder zum Sklaven ma-

²⁰⁷ vgl. S. 98

²⁰⁸ vgl. Abbildung 5 (S. 137)

chen“ (ebd., S. 173) sollen. Vielmehr wird dazu aufgefordert, „individuelle Regeln“ (ebd., S. 173) selbst zu erstellen, mit denen die zwölf genannten Faustregeln ergänzt oder verändert werden können.

Mit dem Verfassen von Memos liegt also ein Instrumentarium vor, das möglichst flexibel zu handhaben ist und sich an den Daten und am Analyseprozess ausrichten soll (vgl. ebd., S. 173). In der Diskursanalyse sind in Bezug darauf Memos vor allem dafür verwendet worden, Kodes zu kommentieren und ein Codesystem weiterzuentwickeln und zu überprüfen. Dazu gehören Memos zur Ebene der Aussagen, zur Ebene der Formationsregeln, zum Sampling, zu den heuristischen Fragen, zum Diskursvergleich und zum Analyseprozess.²⁰⁹

3.2.3.5 Computergestützte Datenanalyse mit Max QDA

Der Einsatz von Computer-Software hat sich mittlerweile in der qualitativen Forschung und somit auch in Diskursanalysen, die sich an qualitativer Forschung ausrichten, etabliert (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2004; Keller 2007, [31]). Die Vorteile werden vor allem darin gesehen, dass größere Datenmengen in kürzerer Zeit bearbeitet werden können (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 200; Kelle 2015, S. 499), weil durch die Programme die schrittweise Ausarbeitung von Codesystemen beschleunigt und vereinfacht wird. Das der Analyse zugrunde liegende ständige Vergleichen wird unter anderem durch Subkodierungs-, Rekodierungs- und Retrieval-Funktionen unterstützt, Memos lassen sich übersichtlich verwalten und Kode-Bäume können zügig erstellt und überarbeitet werden.

Probleme der computergestützten Diskursanalyse ergeben sich gegebenenfalls aus einem zu wenig reflektierten Einsatz der Software. Zwar können mithilfe der Programme mit wenigen Ressourcen mehr Diskursfragmente eingesehen werden. Auf einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Validität der Ergebnisse und der Anzahl der Diskursfragmente kann jedoch nicht geschlossen werden (vgl. Kelle 2015, S. 499 f.). Stattdessen ist die Auswahl der Diskursfragmente entscheidender als die Anzahl.

Keines der aktuell verfügbaren Computer-Programme ist spezifisch für Diskursanalysen entwickelt worden ist. Vielmehr wird die Software qualitativer Forschung an anderen Kodierverfahren wie dem der qualitativen Inhaltsanalyse oder der Grounded Theory Method ausgerichtet. In Bezug auf computergestützte Kodierungen wird es als problematisch angesehen, wenn die Interpretation der Daten von den technischen Möglichkeiten des Programms bestimmt

²⁰⁹ Durch die Memos zum Analyseprozess soll das Voranschreiten der Analyse nachvollziehbarer und reflektierbarer werden. Max QDA bietet dafür auch die Funktion „Logbuch“ an. Diese Funktion ist jedoch im Vergleich zur Erstellung von Memos wesentlich unkomfortabler und somit nur in den ersten Wochen der Analyse genutzt worden. Danach ist das Logbuch als Memo weitergeführt worden.

wird und nicht mehr von einem theorie- und materialgeleiteten Interpretationsansatz (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2004, S. 462). Max QDA ist vorrangig für Kodierungen nach dem Prinzip der Grounded Theory Method entwickelt worden. Insofern setzt das Programm in seinen Einstellungen, Funktionen und Analyse-Tools eine entsprechende Methodologie in Software um. Kodierungen werden demnach von den Programmfunktionen her hierarchisch aufgefasst und angelegt. Den methodologischen Hintergrund bildet das Kodiermodell der Grounded Theory Method mit seinen Indikatoren, dem Konzept-Indikator-Verhältnis und der vorgegebenen Arbeitsrichtung, Schlüsselkonzepte herauszuarbeiten, auf deren Grundlage schließlich eine datenbasierte und gegenstandsbezogene Theorie aufgestellt wird (vgl. ebd., S. 474).

Kodes sind in der Diskursanalyse jedoch, wie schon dargestellt worden ist, von einer anderen Beschaffenheit. Sie identifizieren Textstellen als Verweise auf eine im Diskurs vorhandene Systematik von Aussagen. Auf dieser Basis wird im Zuge einer Diskursanalyse keine datenbasierte Theorie formuliert, sondern es werden auf diskurstheoretischer Grundlage empirisch begründbare Regelmäßigkeiten herausgearbeitet und zu einem System von Aussagen zusammengefügt (vgl. ebd., S. 474). Hier wird noch einmal deutlich, warum nur das Verfahren des Offenen Kodierens von der Grounded Theory Method entlehnt wird: Das diskursanalytische Kodieren sucht nach Gruppierungsmöglichkeiten von Kodes im Sinne von nicht zwangsläufig hierarchischen Vernetzungen, deren Relationen zueinander im Verlauf der Analyse erst definiert werden (vgl. ebd., S. 473). Somit kann in Anlehnung an Diaz-Bone von einem kontrollierten „Missbrauch der methodologisch fundierten Voreinstellungen des Programms“ (ebd., S. 474) im Zusammenhang mit der mit Max QDA durchgeführten Diskursanalyse gesprochen werden.²¹⁰

Konkret auf das Vorgehen innerhalb der Software bezogen, sind in einem Projekt in Max QDA zwei übergreifende Ordner für Improvisationsvermittlung im Jazz und im Improvisationstheater angelegt worden. Die Kodierungsmöglichkeiten des Programms werden gemäß den drei Kodierphasen in drei Varianten für den diskursanalytischen Ansatz benutzt (vgl. ebd., S. 465). Zunächst werden Textstellen kodiert, die Auffälligkeiten diskursiver Praktiken enthalten, was im Kapitel 3.2.1 als „Einarbeitung in die Texte (Oberflächenanalyse)“ bezeichnet worden ist.²¹¹ Diese Auffälligkeiten können im diskurstheoretischen Sinn Bestandteile von Formationen der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten oder Strategien sein. Davon

²¹⁰ Diaz-Bone bezieht sich in diesem Zitat auf Atlas TI. Die Problematik ist in Bezug auf Max QDA jedoch von vergleichbaren Ausmaßen. Mit einem während der Analyse erfolgten Update des Programms Max QDA (12.2) ist die Kodierflexibilität im Sinne eines solchen „Missbrauchs“ erhöht worden. Durch mehr Möglichkeiten, hierarchische Codesysteme umzugestalten und Kodes in vielfältiger Weise miteinander in Beziehung zu setzen, ist Max QDA mit diesem Update dem gewählten Kodiervorgang etwas mehr entgegengekommen.

²¹¹ vgl. S. 143

ausgehend kann auf der ersten Ebene der interpretativen Analytik eine zweite Form von Codes erstellt werden, welche die Beziehungen zwischen den zuerst erstellten Codes erfassen. Schließlich kann auf der zweiten Ebene der interpretativen Analytik mit einer dritten Art der Kodierung nach Ordnungsmustern gesucht werden, die sich aus den Diskurselementen des ersten Kodiervorgangs und deren Beziehungen zueinander aus dem zweiten Kodiervorgang ableiten lassen.

3.2.4 Erste Ebene der interpretativen Analytik

Die Unterteilung der Analyse in zwei Ebenen der interpretativen Analytik wird von Diaz-Bone übernommen (vgl. Diaz-Bone 2010, S. 203 f.). Es ist eine Unterscheidung zwischen zwei zentralen Aspekten der Analyse: dem Beginn und dem Abschluss der Rekonstruktion diskursiver Beziehungen.

Nachdem in einer ersten Einarbeitung in die Oberfläche der Diskurse Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten sowie thematische Wahlen beziehungsweise Strategien kodiert worden sind, steht in der ersten Ebene der interpretativen Analytik die Suche nach den Beziehungen zwischen den kodierten Textstellen im Vordergrund. Dies geschieht anhand der dafür formulierten heuristischen Fragen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 203; 2010b, S. 4-5).²¹²

Dementsprechende Ergebnisse erfordern eine Überarbeitung des Codesystems, beispielsweise die Zusammenlegung oder Ausdifferenzierung von bestehenden Codes oder auch die Einführung neuer Codes. Somit kommt es zu Rekursionen und zur Verfeinerung der Kodierungen. Das Textkorpus wird erneut durchgesehen und, orientiert an den ersten Befunden, in der Weise erweitert, wie in Kapitel 3.2.2.3 beschrieben.²¹³

Es handelt sich insgesamt um vorläufige und immer wieder zu überarbeitende Versuche, die Regeln zu rekonstruieren, nach denen sich in den Diskursen Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien miteinander vernetzen. Dabei wird nach einem Modus gesucht, wie diese Konstrukte der diskursiven Praxis beziehungsweise diese Bestandteile der im Diskurs enthaltenen Wissenskonzepte in ihren jeweiligen systemischen Zusammenhängen analysiert werden können. Dies alles geschieht unter Einbeziehung von Kodiermodell, heuristischen Fragen, Memos, dem tertium comparationis und der Leitfrage. Auf der ersten Ebene der interpretativen Analytik werden immer wieder in einem zirkulären Forschungsprozess neue Perspektiven hinzugefügt und diese mit alten Perspektiven ver- beziehungsweise abge-

²¹² vgl. S. 172

²¹³ vgl. S. 156

glichen. Aspekte werden hinzugefügt und überarbeitet und somit wird das Codesystem immer weiter ausgearbeitet.

3.2.5 Zweite Ebene der interpretativen Analytik

Im Unterschied zur ersten Ebene wird auf der zweiten Ebene der Abschluss der Rekonstruktion diskursiver Tiefenstrukturen angestrebt. Es geht also nicht mehr darum, einzelne Diskurssegmente genauer zu erforschen, sondern den Diskurs in seiner vollständigen Komplexität zu erfassen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 203 f.). Dabei wird das „mehr“, von dem Foucault in Bezug auf Diskurse spricht, zu ergründen versucht beziehungsweise analysiert, wie diskursive Praktiken „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1995, S. 74).

In der Diskursforschung sind unterschiedliche Konzepte für diesen Abschluss der Rekonstruktion von Aussagensystemen entwickelt worden. Keller führt in diesem Zusammenhang die Prinzipien der Phänomen- beziehungsweise Problemstruktur, der Deutungsmuster oder, unter Bezug auf Viehöfer, der Narrationen, der narrativen Muster, der Story Lines oder Plots auf (vgl. Keller 2011, S. 103-112). Landwehr spricht von der „epistemischen Struktur“ (Landwehr 2008, S. 126), die es zu erfassen gilt. Diaz-Bone verwendet dafür den auch in dieser Arbeit benutzten Begriff der Tiefenstrukturen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 430-432).²¹⁴ Dieser Begriff hat den Vorteil, dass er sich unproblematisch in das Diskursmodell²¹⁵ einfügen lässt, denn der Begriff „Tiefenstruktur“ bezeichnet einen „gemeinsamen semantischen Nenner [...] der vier Formationsbereiche“ (Diaz-Bone 2005, S. 195). Link beschreibt mit seiner Begrifflichkeit der diskurstragenden Kategorien das, was eine Tiefenstruktur ausmacht:

„Diskurstragende Kategorien sind solche, durch deren ‚Entfernung‘ – wenn man sie sozusagen aus dem betreffenden Diskurs ‚herauszöge‘ wie die Stahlteile aus einer Betonkonstruktion – der betreffende Diskurs nicht länger ‚halten‘ könnte und in sich zusammenkrähe wie ein Kartenhaus. Unter solchen Kategorien sind in der Regel nicht isolierte einzelne Wörter zu verstehen, sondern ganze semantische Komplexe einschließlich ihrer Praxisbezüge, wiederum vergleichbar mit kreuzweise angeordneten Stahlteilen in Beton.“ (Link 1997, S. 15)

Auf solche für den Zusammenhalt von Diskursen unverzichtbare Tiefenstrukturen konzentriert sich also die zweite Ebene der interpretativen Analytik. Im Zusammenhang damit kann gefragt werden, welche übergreifenden diskursiven Strategien erkennbar sind, welche

²¹⁴ Sehr naheliegende Parallelen zu der Begriffsbildung Tiefenstrukturen gibt es innerhalb der Diskursforschung bei van Dijks Makro- oder Superstrukturen und bei Links System synchroner Kollektivsymbole (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 431).

²¹⁵ vgl. S. 102

offensichtlichen und latenten Oppositionen im Diskurs auftreten, welche grundlegenden Problematisierungen den Diskurs durchziehen und anhand welcher Maßstäbe Normen und Abweichungen von der Norm festgelegt werden (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 203 f.). Im Sinne einer Verdichtung der theoriegeleiteten Analyse wird dabei besonders auf die Hauptkomponenten des Kodiermodells auf der Ebene der Aussagen Bezug genommen: Inszenierungsformen der Improvisationsvermittlung und Inszenierungsformen von Improvisation als Kunstform.

Sucht man über das Kodierverfahren nach einem gemeinsamen Nenner für die vier diskursiven Formationen, so werden Verbindungen zwischen ihnen hergestellt. Es wird nach den strukturierenden Zusammenhängen im Zentrum eines Diskurses und nach deren innerer Logik gesucht, was die strukturalistische Perspektive der Rekonstruktionen diskursiver Beziehungen darstellt (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 6). Da Diskurse jedoch sowohl ordnungsgenerierende als auch wuchernde Momente aufweisen, wäre eine solche interpretative Analytik unvollständig. Es ist also ergänzend zu der strukturalistischen mit einer poststrukturalistischen Perspektive zu analysieren, in welchen Bereichen und inwiefern sich Diskurse ändern oder sich als instabil erweisen beziehungsweise wie weit in der strukturalistischen Perspektive aufgezeigte Ordnungssysteme reichen und wo sich ihre Grenzen befinden (vgl. ebd., S. 6).

Auch auf der zweiten Ebene der interpretativen Analytik sind Rekursionen erforderlich. Dieses Mal finden sie vor allem zwischen der Oberfläche der Diskurse (den dort erkennbaren Wissenskonzepten) und den in der Analyse rekonstruierten Tiefenstrukturen (den Befunden zu diskursiven Strukturprinzipien und Regelhaftigkeiten) statt, um zu überprüfen, inwieweit beides zusammenpasst. Es ist möglich, dass sich dadurch die Notwendigkeit ergibt, weitere Texte hinzuzuziehen und bestimmte Segmente des Diskurses oder der Analyseperspektiven weiter auszuarbeiten (vgl. ebd., S. 7). Es wird also auch in dieser abschließenden Phase der Diskursanalyse ständig zwischen den schon bearbeiteten und neu hinzuzuziehenden Diskursfragmenten hin- und hergewechselt, wobei anhand der Leitfrage entschieden werden kann, welche Bereiche noch zu erschließen sind und welche schon als für die Leitfrage genug erschlossen angesehen werden können (vgl. ebd., S. 7).

Zudem ist eine abschließende kritische Sicht erforderlich, ob sich aufgrund der Analyse die erforschten Wissenskonzepte nun „als Resultate von Regeln (diskursiver Praxisformen) und unterliegenden Prinzipien“ (ebd., S. 7) innerhalb eines Diskurses besser verstehen lassen als vorher. Es sollte in Betracht gezogen werden, dass ein Ergebnis einer Diskursanalyse auch darin bestehen kann, dass keine eindeutigen Tiefenstrukturen auffindbar sind und somit kein Diskurs erkennbar ist, auch wenn man die Analyse mit der Annahme begonnen hat, einen auf Tiefenstrukturen basierenden Diskurs vorliegen zu haben. Dann stellt sich wiederum die Fra-

ge, ob sich eine solche Uneindeutigkeit als konstitutiv für einen Diskurs auffassen lässt und sich somit dafür diskursive Organisationsstrukturen finden lassen (vgl. ebd., S. 7).

3.2.6 Diskursvergleich

Der Diskursvergleich wird in einer tabellarischen Darstellung zusammengefasst und veranschaulicht. So wird überblicksartig ablesbar, worin sich die Tiefenstrukturen und die auf der Oberfläche der Diskurse auftauchenden Wissensstrukturen beider Diskurse gleichen und unterscheiden. Diese Zusammenstellung geschieht im Hinblick auf die Leitfrage, das *tertium comparationis* und das Kodiermodell mit der Schwerpunktsetzung, unterschiedliche oder ähnliche Inszenierungsformen in beiden Diskursen als Verdichtung der Diskursanalyse zu präsentieren.

3.2.7 Kontextualisierung

Während bisher die methodischen Verfahren aufgezeigt worden sind, mit denen in Anlehnung an die Foucaultsche Archäologie in den ausgewählten Archiven von Jazz- und Improvisationstheater-Diskursen Schicht um Schicht abgetragen wird, um die darunterliegenden diskursbestimmenden Strukturen freizulegen, ist noch darzulegen, wie eine darauf aufbauende Orientierung an der Foucaultschen Genealogie umgesetzt werden kann. Auf der Basis der archäologischen Befunde sind die Wechselwirkungen zwischen den analysierten diskursiven Praktiken und sozialen Prozessen aufzuzeigen, indem die Inszenierungsformen von Improvisation und ihrer Vermittlung in Jazz und Improvisationstheater im Zusammenspiel von Institutionen, Machtwirkungen und anderen diskursiven oder nicht-diskursiven Praktiken verortet werden. Die Umwelt der beiden Diskurse rückt also in den Vordergrund. Denn Diskursanalysen verfolgen nicht primär das Ziel, Diskurse zu analysieren, sondern die archäologischen Analyseergebnisse zu erklären beziehungsweise aufzuzeigen, welche Machteffekte diskursive Praktiken ausüben und wie sich Änderungen in diskursiven Praktiken auf andere diskursive oder nicht-diskursive Praktiken auswirken (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 7 f.).

Eine solche Kontextualisierung der Analyseergebnisse orientiert sich zunächst an der Leitfrage und versucht, aus dem Diskursvergleich Impulse für die Musikpädagogik zu erhalten. Sie kann unter anderem danach fragen, warum sich in der Musik die einen und im Theater die anderen Inszenierungsformen durchgesetzt haben oder warum sich mögliche Alternativen zu solchen hegemonialen Diskursformationen nicht durchsetzen konnten (vgl. Glasze/Husseini/Mose 2009, S. 162). Sie kann sich zum Ziel setzen, im Diskurs enthaltene und durch den Diskurs hervorgebrachte Inszenierungsstrategien mit dem jeweils relevanten gesellschaftlichen,

historischen und aktuellen Umfeld in Beziehung zu setzen. Zur Kontextualisierung gehört, bezogen auf die Musikpädagogik, ebenso, den Bereich der Musikpädagogik einzugrenzen, auf den sich die Ergebnisse der Diskursanalyse aufgrund der Begrenzung der Datenauswahl beziehen lassen.

Für die Kontextualisierung sind keine spezifischen Methoden in der Literatur zu finden. Im Gegenteil scheint bis heute zu gelten, dass eine „Logik diskursanalytischer Erklärungen“ (Diaz-Bone 2005, S. 192) als Grundlage für methodische Vorgehensweise noch nicht differenziert ausgearbeitet worden ist. Keller weist diesbezüglich explizit darauf hin, dass eine diskursanalytische Erklärung auch dann akzeptabel ist, „wenn sie sich genau nicht an den üblichen Kriterien orientiert, sondern neue Wege sucht, findet und für andere eröffnet“ (Keller 2011, S. 116), wobei mit „üblichen Kriterien“ auf diejenigen Bezug genommen wird, die für die Auswertung qualitativer Daten wichtig sind.

Da Foucault im Zuge seiner Genealogie den Begriff „Dispositiv“ einführt,²¹⁶ sind Verfahren der Dispositivanalyse entwickelt worden (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 2007; Jäger 2000; Keller 2007), die allerdings als noch zu wenig ausgearbeitet gelten und umstritten sind (vgl. Bührmann/Schneider 2008, S. [24] und [51]; Keller 2007, [42]). Da Tiefenstrukturen mit Dispositiven – also mit grundlegenden Mustern, die im Diskurs und durch ihn in einer sozialen Wissensordnung verankert sind – eng verwoben sein können (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 431), ist bei entsprechenden Analyseergebnissen eine Dispositivanalyse in Betracht zu ziehen, aber nur dann, wenn sich aufzeigen lässt, dass ein Dispositiv wirklich vorliegt. Wesentlich naheliegender für eine Kontextualisierung ist bei einem Diskursvergleich die Interdiskursperspektive (vgl. Diaz-Bone 2005, S. 194 f.), die sich darauf konzentriert, welche diskursiven Strategien sich aus welchen interdiskursiven Effekten ergeben haben, wie sich diskursive Formationen verschiedener Diskurse voneinander absetzen und welche Erklärungen es dafür geben kann.

Insgesamt ist bei den diskursanalytischen Erklärungen im Zuge der Kontextualisierung die theoretische und methodologische Ausrichtung der Diskursanalyse insofern zu berücksichtigen, als dabei nicht auf der Ebene individueller Beiträge, Akteure und Aktionen argumentiert

²¹⁶ Dispositive sind „Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (Foucault 1978, S. 123). Sie haben „zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt [...] auf einen Notstand (urgence)“ (ebd., S. 120) reagiert. Sie sind „immer in ein Spiel der Macht eingeschrieben, immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen“ (ebd., S. 123). Dispositive sind nicht individuell sondern überindividuell als „Strategie ohne dahinter stehende Strategen“ (ebd., S. 132) zu verstehen. Eine Dispositivanalyse richtet seine Aufmerksamkeit auf ein „heterogenes Ensemble“ (ebd., S. 119) von Diskursen, Institutionen, Gesetzen, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen und anderen Aspekten sozialer Wissensordnungen und Praktiken (vgl. ebd., S. 119). Dabei werden nicht die einzelnen Elemente analysiert sondern „das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (ebd., S. 120.).

wird, sondern auf einer Ebene, die Diskurse als überindividuelle Praktiken versteht (vgl. ebd., S. 194), die aus sich heraus soziale Wissenskonzepte ermöglichen, bedingen und weiterentwickeln und dabei im Wechselverhältnis zu anderen diskursiven Praktiken stehen, auf die sie einwirken und die auf sie einwirken können.

3.3 Resümee

Die beiden zentralen Fragen zum methodischen Vorgehen sind nun bezogen auf das Forschungsvorhaben geklärt.²¹⁷ Nachdem in Kapitel 3.1 der methodologische Ansatz auf der Grundlage der interpretativen Analytik dargelegt worden ist, sind darauf aufbauend in Kapitel 3.2 die methodischen Vorgehensweisen erörtert worden, in deren Zentrum die Ausarbeitung eines Kodesystems steht. Dabei fungiert die interpretative Analytik als Bindeglied zwischen der theoretischen Rahmung in Kapitel 2 und der Methodenwahl, die die Methoden qualitativer Forschung an eine an Foucault orientierte Diskursanalyse anpasst. Auf diese Weise wird die empirische Analyse diskursiver Praktiken, die in der Ratgeberliteratur von Jazz und Improvisationstheater enthalten sind, durch die diskurstheoretische Rahmung angeleitet. Mit der Berücksichtigung archäologischer, genealogischer, strukturalistischer und poststrukturalistischer Analyseperspektiven werden die in der diskurstheoretischen Rahmung aufgetretenen Problematiken in Foucaults Werk aufgegriffen und berücksichtigt, anstatt sie als unvereinbare Gegensätze aufzufassen. Insofern haben sich einige der zu Beginn von Kapitel 3.1 aufgezeigten Probleme für die Analyse lösen lassen.²¹⁸

Da in diesem Zusammenhang diskutiert worden ist, warum welche Methoden gewählt und inwiefern sie adaptiert worden sind, ist nun ersichtlich, wie für die vergleichende Diskursanalyse Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet werden können. Mit dem Modell der Diskursanalyse als Forschungsprozess²¹⁹ und der Skizzierung des Methodenkerns²²⁰ ist dargelegt worden, wie Methodologie, methodisches Vorgehen und diskurstheoretische Rahmung aufeinander abgestimmt werden. Durch wiederholte Bezüge zum tertium comparationis und zur Leitfrage in Kapitel 3.2 ist diese Passung mit dem erkenntnisleitenden Interesse des Forschungsvorhabens verknüpft und somit die Zielsetzung für den gesamten ersten Teil der Arbeit erreicht worden, ein Forschungsdesign für eine vergleichende Diskursanalyse darzulegen, das sich für die musikpädagogische Forschungsfrage nutzen lässt.

Allerdings bleiben einige in Kapitel 3 angedachte Aspekte noch offen, wie die Frage nach methodisch bedingten Verzerrungen und deren Minimierung,²²¹ nach Reliabilität und Validität von Analyseergebnissen²²² oder danach, wie es bei der Analyse um die „Vortäuschung“ beziehungsweise „Gefahr einer Erwerbung“ bestellt ist, um das Zitat von Bachelard auf Seite 142 noch einmal aufzugreifen. Die Frage nach den Gütekriterien diskursanalytischer

²¹⁷ vgl. Kapitel 3 (S. 126)

²¹⁸ vgl. S. 127-131

²¹⁹ vgl. S. 137

²²⁰ vgl. S. 143 f.

²²¹ vgl. S. 128

²²² vgl. S. 130

Forschung wird in der Literatur problematisiert, führt aber – wie die Frage nach den Qualitätskriterien qualitativer Forschung insgesamt – zu recht vagen Lösungsvorschlägen (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 8, 2005, S. 192-195; Flick 2014, S. 487-510; Keller 2011, S. 115 f.; Kuckartz 2014, S. 165-169). Keller verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass auch Diskursanalysen, die sich bezogen auf Gütekriterien nicht an Konventionen halten, sondern neue Wege beschreiten, innovativ und überzeugend sein können (vgl. Keller 2011, S. 116). Ob die Gütekriterien quantitativer Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität auf qualitative Forschung übertragbar sind, wird kontrovers diskutiert (vgl. Kuckartz 2014, S. 165 f.). Bezogen auf eine Diskursforschung, die sich an qualitativer Forschung orientiert, spricht Keller angelehnt an Flick von „spezifischen 'weichen' Gütekriterien qualitativer Forschung, die vor allem auf die Konsistenz des prozessualen Zusammenhangs von Fragestellung, Datenerhebung, -auswertung und Gesamtinterpretation abzielen“ (Keller 2011, S. 115).²²³ Diesem Ansatz ist mit den zurückliegenden Darstellungen gefolgt worden, indem die Passung der verschiedenen Aspekte des Forschungsvorhabens in den Vordergrund gerückt worden ist.

Um die Verallgemeinerbarkeit der empirischen Befunde zu erhöhen beziehungsweise die Resultate zu überprüfen, wählt Diaz-Bone für eine vergleichende Diskursanalyse als Verfahren die kommunikative Validierung (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 238 f.). Als Alternative dazu ist für die eigene Forschung der ausgedehnte Aufenthalt in beiden Forschungsfeldern gewählt worden (vgl. Kuckartz 2014, S. 169). Zudem hat ein dem Peer Debriefing (vgl. Spall 1998) entlehnter Austausch über die Analyseergebnisse mit Experten aus Jazz- und Improvisationstheatervermittlung in Schule, Hochschule, Musikschule und in der Workshopszene stattgefunden, wobei vorläufige Versionen der Tabellen 1 bis 5 und Abbildungen 8 und 13 sowie ausgewählte Kodebäume als Gesprächsgrundlage genommen worden.

Sich der Schwächen und Stärken des gewählten Vorgehens bewusst zu sein, das im zurückliegenden Teil I erörtert worden ist, scheint wesentlich für die Qualität von Diskursanalysen zu sein. Den Analyseprozess fortwährend kritisch-zweifelnd zu reflektieren, naheliegende Analyseergebnisse in der beschriebenen Weise immer wieder zu überarbeiten, sich der eigenen Konstruktionsleistung während der Analyse bewusst zu sein und den Forschungsprozess mit seinen möglichen Spielräumen so transparent wie möglich zu gestalten und zu dokumentieren, erscheint demnach unabdingbar, um Verlässlichkeit und Übertragbarkeit der Analyseergebnisse zu ermöglichen (vgl. Kuckartz 2014, S. 166).

²²³ Flick spricht in solchen Zusammenhängen von prozeduraler Reliabilität (vgl. Flick 2014, S. 492), Validität (vgl. ebd., S. 497) oder Verlässlichkeit (vgl. ebd., S. 501) qualitativer Forschung.

Um ausgehend davon die Qualität eines diskursanalytischen Vergleichs bestimmen zu können, ist zu klären, was ein solches Forschungsvorhaben von anderen unterscheidet und welches Potential in einer solchen Analyse enthalten ist. Mit dem Vergleich zweier Diskurse zur Improvisationsvermittlung können kontingente Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen zweier Konstruktionsleistungen miteinander abgeglichen werden, wobei aufgezeigt werden kann, dass solche Ausprägungen eben nicht in der Sache an sich angelegt sind, sondern auf unterschiedlichen diskursiven Praktiken beruhen. An der Art und Weise, wie dies anhand der Analyse diskursiver Tiefenstrukturen nachvollziehbar wird, ist die Qualität der Forschung zu bemessen.

Der mit Kapitel 2.3 eröffnete Dreischritt der Passung von Theorie, Methodologie und Methode ist somit abgeschlossen. Aspekte, die sich aus der Forschungsfrage, den Prämissen, der inhaltlichen, theoretischen und methodischen Rahmung ergeben, sind in diesem ersten Teil der Arbeit soweit erörtert worden, dass die Diskurse zur Vermittlung von Improvisation in Jazz und Improvisationstheater theoriegeleitet und transparent analysiert werden können. Im nun folgenden zweiten Teil werden die Analyseergebnisse vorgestellt und erläutert.

II. Ergebnisse der vergleichenden Diskursanalyse

1. Einleitung

Das Textkorpus besteht aus 38 Auswahlseinheiten (15 für Improvisationstheater und 23 für Jazz)²²⁴ und 108 Analyseeinheiten (27 für Improvisationstheater und 81 für Jazz). Der Textumfang beträgt beim Improvisationstheater 334 Seiten (85.579 Wörter) und im Jazz 258 Seiten (92.916 Wörter). Im Jazz sind viele kurze Textpassagen ausgewählt worden, die zwischen Notenbeispielen platziert sind, während im Improvisationstheater oft die Auswahl vergleichsweise langer zusammenhängender Passagen sinnvoll gewesen ist, um den Kriterien des Samplings gerecht zu werden.²²⁵ Dass dabei letztendlich in etwa gleich viel Text analysiert worden ist, hat bei der Auswahl der Analyseeinheiten keine entscheidende Rolle gespielt. Viel wichtiger ist unabhängig vom gesamten Textumfang jeweils die Frage gewesen, wann die Diskursanalyse sinnvoll beendet werden kann.²²⁶

In dem Textkorpus sind bei Abschluss der Analyse im Bereich Improvisationstheater 18 Codes für die Inszenierung der Vermittlung und 5 Codes für die Inszenierung der Kunstform vergeben worden, die sich aus insgesamt 416 Subcodes zusammensetzen. Für diese Codes und Subcodes sind 1036 Kodierungen erstellt worden. Für Jazz sind 23 Codes für die Inszenierung der Vermittlung und 4 Codes für die Inszenierung der Kunstform mit insgesamt 509 Subcodes herausgearbeitet und dabei 1394 Kodierungen vergeben worden.²²⁷

Das Textkorpus ist ausgehend von zwei Startpunkten innerhalb der beiden Diskurse sukzessiv erweitert worden. Ausgangspunkte für den Improvisationstheaterdiskurs sind die Analyseeinheiten T1 Spolin (2002), T2 Johnstone (2000) und T3 Johnstone (2011) gewesen, weil sie aufgrund ihrer hohen Präsenz im Diskurs in dessen Zentrum vermutet werden können. Dementsprechend sind anschließend die Analyseeinheiten M1 Baur/Sher (1998), M2 Aebersold (1991) und M3 Aebersold (1996) als vergleichbar zentrale Beiträge für den Jazzdiskurs ausgewählt und kodiert worden. Einerseits ist das erste legale Real Book (M1) der bisher ambitionierteste und weitreichend akzeptierteste Versuch, eine vereinheitlichende Akkordsymbol-schrift und eine möglichst korrekte Notation von Jazz-Standards in der internationalen Jazz-

²²⁴ Die Liste der Auswahlseinheiten ist im Quellenverzeichnis zu finden (vgl. S. 313 f.). Im Anhang sind die Memos zu jedem Diskursfragment zusammengestellt worden, die weitere Informationen zum Seitenumfang, zum Sampling, zur Begründung der Auswahl und zu Inhaltsschwerpunkten enthalten (vgl. Anhang, S. XXVIII-LXIX).

²²⁵ zu den Kriterien vgl. Kapitel 3.2.2.3 in Teil I

²²⁶ vgl. S. 158 f.

²²⁷ vgl. zum Codesystem eine erste Übersicht im Anhang (S. III f.), eine ausführliche Darstellung (S. V-XXVII) sowie die ausführliche Dokumentation in den Dateien „Kodebuch“ und „Kodierungen“ auf der CD-ROM im Anhang (S. LXXVII)

Szene zu etablieren. Andererseits spielen die Playalongs von Jamey Aebershold zusammen mit ihren Begleitheften für die Vermittlung von Jazz bis heute eine zentrale Rolle.

Ausgehend von diesen Startpunkten sind zunächst weitere sieben Analyseeinheiten des Jazz hinzugezogen worden. Da sich nach der Kodierung von M10 Bergonzi (1995b) in einem Rückblick auf die bisherigen Analysen ein erstes vorläufiges Bild der Aussagensysteme im Jazz abgezeichnet hat, ist sich an diesem Punkt der Analyse wieder dem Improvisationstheaterdiskurs zugewandt worden. Mit der Kodierung von T11 Nunn (1999) haben sich schließlich erste Anzeichen dafür ergeben, dass das Aussagensystem im Improvisationstheater möglicherweise erfasst worden ist. Vorsichtshalber sind noch vier weitere Analyseeinheiten im Sinne des Maximum Variation Samplings zusätzlich mit einbezogen worden. Danach ist ausgehend von M11 Levine (1996) dasselbe Verfahren für den Jazzdiskurs durchgeführt worden, wobei sich hier mit M 20 Liebman (2001) eine Sättigung abgezeichnet hat, weshalb zur Absicherung noch drei weitere Analyseeinheiten mit dem Maximum Variation Sampling ausgewählt worden sind.

Das im Anhang aufgeführte Kodesystem²²⁸ ist größtenteils das Ergebnis vielfältiger Rekodierungs- und Umstrukturierungsprozesse innerhalb der zweiten Kodierphase. Ausgehend von diesem Kodesystem hat sich die dritte Kodierphase nicht mehr allein auf den Aus- oder Umbau des Kodesystems beschränkt, da nun keine hierarchischen Kodebeziehungen mehr im Untersuchungsinteresse gestanden haben, sondern eher netzwerkartige Beziehungen zwischen Kodekomplexen.²²⁹ An dieser Stelle ist das Kodesystem zwar noch in einigen Bereichen verfeinert worden, aber die Analyse hat sich immer mehr auf das Verfassen und Umstrukturieren von Memos verlagert.

Die Auswahlseinheiten sind zu Beginn der Kodierung aufgrund der Auflage eines Buches, seiner Präsenz im jeweiligen Diskurs, im Internet und in anderer Ratgeberliteratur sowie aufgrund von Gesprächen mit Expert_innen zusammengestellt worden. Daran anschließend hat nur noch das Purposive Sampling die weiterführende Zusammenstellung der Auswahl- und Analyseeinheiten bestimmt. Möglicherweise werden einige Texte im Korpus vermisst, die für ebenso zentral wie die getroffene Auswahl angesehen werden können.²³⁰ Ein Diskursanalysekorpus muss aber nicht unbedingt alle wichtigen Autor_innen eines Diskurses umfassen, son-

²²⁸ vgl. im Anhang S. III f. für den Überblick und S. V-XXVII für das gesamte Kodesystem beziehungsweise die Dateien „Kodebuch“ und „Kodierungen“ auf der CD-Rom im Anhang (S. LXXVII), die alle Kodierungen und Kode-Memos enthalten.

²²⁹ vgl. Diaz-Bone (2004), S. 473-475

²³⁰ beispielsweise Russell (2008) für Jazzvermittlung oder Zaporah (1995) für Improvisationstheatervermittlung

dern soll lediglich das System von Aussagen abbilden, das im Diskurs präsent ist, und zwar unabhängig davon, wer aufgrund von welchem Buch als Urheber_in einer Idee gilt.²³¹

Im Verlauf der Analyse hat sich gezeigt, dass die meisten Auswahleinheiten des Korpus in der Zeit zwischen 1990 und 2010 veröffentlicht worden sind. Um zu vermeiden, dass ein möglicherweise veralteter Diskurs analysiert wird, sind die Analyseergebnisse immer wieder mit aktuellen „How to improvise“-Büchern verglichen worden.²³² Dabei ist ersichtlich geworden, dass sich beide Diskurse momentan kaum von den diskursiven Praktiken um die Jahrtausendwende herum unterscheiden. Sie beziehen sich vielmehr größtenteils nach wie vor auf das Aussagensystem dieser Zeit. Die Aussagensysteme beider Diskurse sind in den letzten fünfzig Jahren, insgesamt betrachtet, recht stabil geblieben, auch wenn es gewisse Diskontinuitäten gegeben hat, die noch im Verlauf der Ergebnispräsentation aufgezeigt werden.

1.1 Zur Präsentation der Ergebnisse

Ergebnisse von Diskursanalysen zu präsentieren, ist mit verschiedenen Problematiken verbunden. Es wird auf die Textlastigkeit der Ergebnispräsentation hingewiesen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 238; Keller 2011, S. 117), die weder das gesamte Analyseergebnis noch den kompletten Forschungsprozess abbilden, sondern den Fokus lediglich auf einzelne Teilbereiche lenken kann. Eine auf diese Weise komprimierte und selektive Ergebnisdarstellung erweckt den Eindruck einer diskursiven Geschlossenheit und Kohärenz. Diskursanalysen streben zwar möglichst überzeugende Ergebnisse an, können aber nur provisorische hervorbringen (vgl. Diaz-Bone 2010a, 238 f.). Kritisiert wird auch, dass Zitate eigentlich nur zur Illustration benutzt werden können. Wie aber anhand von Zitaten der Analyseprozess transparenter und nachvollziehbarer in seinen vielschichtigen Aspekten verdeutlicht werden kann, ist bisher noch nicht befriedigend gelöst worden (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 8; Keller 2011, S. 117). Das Problem der Konstruktivität von Diskursanalysen als Diskurse über Diskurse, auf das schon in Bezug auf den Analyseprozess hingewiesen worden ist,²³³ tritt auch bei der Ergebnispräsentation deutlich hervor, da es keine neutrale Außenperspektive auf Diskurse geben kann und somit Analyseergebnisse immer aus Diskurspositionen heraus formuliert werden.

²³¹ vgl. dazu Foucaults kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Autor in Foucault (1988) und seine dortige Argumentation gegen individuumsbezogene Urheberschaftszuschreibung und für überindividuelle diskursive Praktiken (vgl. dazu auch Ruoff 2013, S. 87)

²³² Für das Improvisationstheater sind Albrecht-Schaffer (2016), Levy (2013) und Lösel (2015) durchgesehen worden; für Jazz Amanti (2014), Juchem (2016), Mintzer (2015), Oswald (2016) und Prene (2015).

²³³ vgl. S. 98

Die Ergebnispräsentation enthält also Unschärfen,²³⁴ die sowohl im Untersuchungsgegenstand als auch in der Ergebnisdarstellung von qualitativen Forschungsprozessen begründet sind, denn der Untersuchungsgegenstand Diskurs ist aufgrund der darin enthaltenen kollektiven Konstruktionen von Wissenskonzepten heterogen, bisweilen unlogisch und nicht linear, und die Diskursanalyse ist ein offener Forschungsprozess, der nicht so standardisiert wie quantitative Forschung abläuft (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 238). Trotzdem wird in diesem zweiten Teil der Arbeit versucht, die innere Ordnung von Diskursbereichen darzulegen und ein zusammenhängendes System von Aussagen herauszuarbeiten. Dabei werden diskursive Praktiken aufgezeigt, die auf Reflexionen künstlerischer und pädagogischer Erfahrungen basieren. Diese Praktiken werden damit nicht als reine Beschreibungen oder Reflexionen künstlerisch-pädagogischer Tätigkeiten aufgefasst, sondern als Aussagensysteme, die verschiedene Wissenskonzepte über Improvisationsvermittlung hervorbringen und somit Wissensrealitäten beziehungsweise Diskursfakten erschaffen und nicht nur widerspiegeln (vgl. ebd., S. 238 f.).

Dieser zweite Teil der Arbeit gliedert sich dadurch, dass diejenigen heuristischen Fragen beantwortet werden, die unter der Überschrift „3. Kodierphase - Zweite Ebene der interpretativen Analytik“ zusammengefasst worden sind.²³⁵ Zunächst werden in Kapitel 2 und 3 die Aussagensysteme beider Diskurse anhand von Tabellen, Grafiken und Zitaten erläutert und damit die Fragen a) und b) untersucht. In Kapitel 4 wird unter Berücksichtigung der interdiskursiven Perspektive und der Diskursdynamik der Vergleich beider Diskurse erläutert und sich somit den Fragen c) und d) zugewandt. Ergänzt werden diese an die Foucaultsche Archäologie angelehnten Ausführungen durch die genealogische Schwerpunktsetzung im abschließenden Kapitel 5, in dem Kontextualisierungsmöglichkeiten der Analyseergebnisse aufgezeigt werden, womit den Fragen e) und f) nachgegangen wird. Mit diesem fünften Kapitel sind alle Arbeitsschritte, die im Methodenkernel zusammengefasst worden sind,²³⁶ abgeschlossen und dokumentiert worden, sodass sich in Teil III der Ausgangsfragestellung zugewandt werden kann und in Teil IV die Diskussion der Impulse für die Musikpädagogik und der Ausblick für weitere Forschungsmöglichkeiten möglich ist.

Diskursanalysen verfolgen das Ziel, soziale Wissenskonstruktionen daraufhin zu untersuchen, was als selbstverständlich, offensichtlich und natürlich angesehen wird, um zu reflektieren, warum in einem Diskurs bestimmte Aussagen gesagt werden können und als wahr gelten. Auch eine Diskursanalyse muss mit Selbstverständlichkeiten operieren, um sich Diskursen zu nähern. Die Analyse und die Ergebnispräsentation beider Diskurse basieren auf der untrenn-

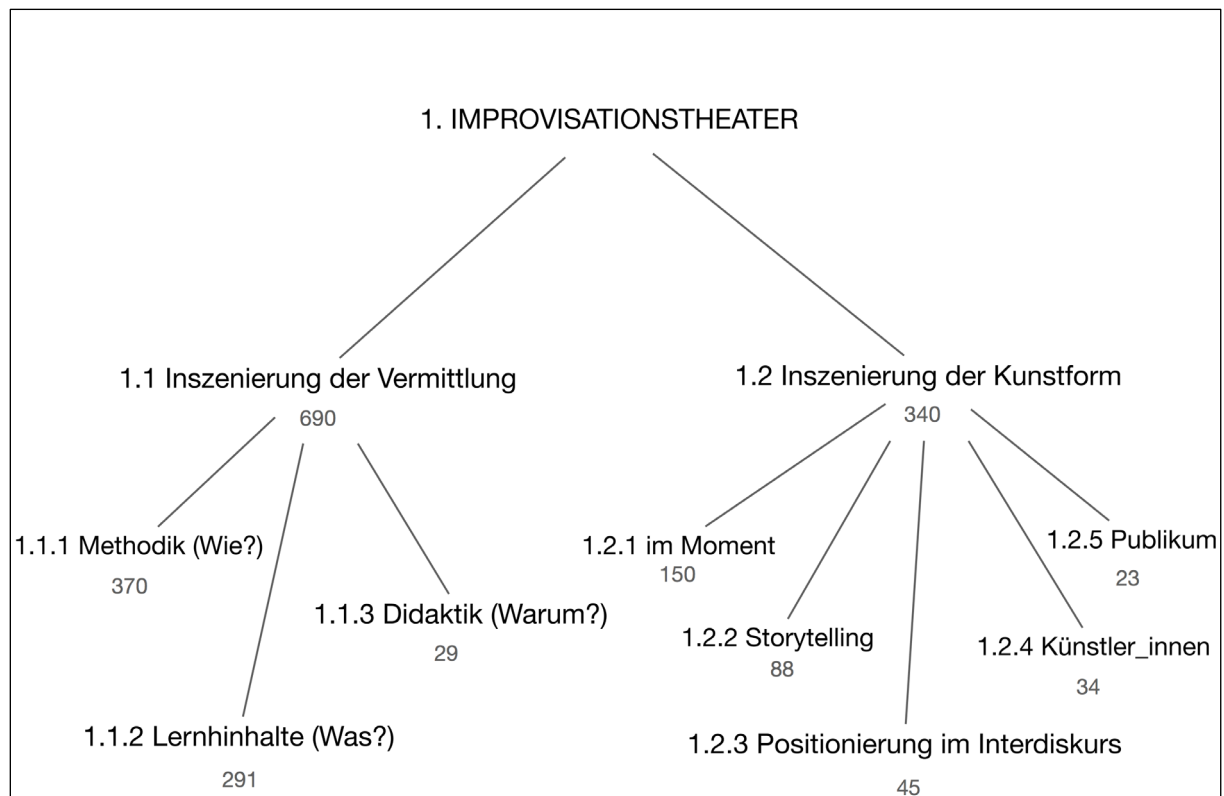
²³⁴ vgl. zum Begriff „Unschärfen“ in der qualitativen Sozialforschung Diaz-Bone (2010a), S. 228

²³⁵ vgl. S. 173 f.

²³⁶ vgl. S. 143 f.

baren Verschränkung von pädagogischem und künstlerischem Handeln. Im vorliegenden Korpus des Improvisationstheater- und des Jazz-Diskurses ist die Begriffskombination „künstlerisch-pädagogisch“ zwar nicht explizit enthalten, aber beide Aussagensysteme gehen grundlegend davon aus, dass Lehren und Lernen sich auf künstlerische Aspekte beziehen und dass die Grenzen zwischen beiden Bereichen fließend sind, wobei das Verständnis der Begriffe „künstlerisch“, „lehren“ und „lernen“ differiert. Hinterfragt man diese grundlegende Setzung, so lösen sich in beiden Diskursen jegliche Sinnzusammenhänge auf und eine Diskursanalyse ist nicht mehr möglich. Deshalb ist diese soziale Wissenskonstruktion in der Diskursanalyse nicht hinterfragt, sondern als Ordnungsstruktur in der Weise übernommen worden, dass es jeweils zwei grundlegende Unterteilungen des Codesystems in „Inszenierung der Vermittlung“ und „Inszenierung der Kunstform“ gibt, die auch schon im Kodiermodell enthalten ist und hier am Beispiel des Improvisationstheaters visualisiert wird:

Abbildung 7: Improvisationstheater (Codesystem, Ebene 1-3)



Beide Inszenierungsformen erscheinen in der Grafik zwar voneinander getrennt, sie sind aber durch zahlreiche Querverbindungen eng miteinander verwoben, wie im Verlauf der Ergebnispräsentation noch aufgezeigt werden wird. Die Zahlen unter den Begriffen geben die Anzahl der Kodierungen an. Die Ordnungszahlen stimmen mit der Nummerierung des im Anhang aufgeführten Codesystems überein, wodurch die Verortung von Kodes und Subkodes im Ko-

diersystem erleichtert werden soll. Die Kodekomplexe 1.1.1 bis 1.2.5 verfeinern sich zu immer weiteren Subkodes. Um den Analyseprozess möglichst lange offen und flexibel zu halten,²³⁷ setzt sich das Kodesystem aus sehr vielen Subkodes zusammen, die zu immer größeren Kodekomplexen verbunden und im Zuge der Rekodierungen oft von einem Kodekomplex zu einem anderen verschoben worden sind.

Da im Zentrum des Kodier- und Diskursmodells die Tiefenstrukturen und somit diskursive Formationen stehen, strukturieren diese Formationen auch die Analyse und die Ergebnispräsentation. Während sich in der Analyse gezeigt hat, wie eng sie miteinander verwoben beziehungsweise wie schwer sie voneinander zu trennen sind, werden sie in der Ergebnispräsentation deutlich voneinander getrennt.²³⁸ Die Ergebnispräsentation wendet sich in Kapitel 2.1. und 3.1 zunächst den Formationen der Begriffe und Gegenstände zu. Danach werden in Kapitel 4 im Zuge des Diskursvergleichs Formationen der Äußerungsmodalitäten hinzugezogen, weil sie sich unter Einbezug der interdiskursiven Perspektive in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten am nachvollziehbarsten darstellen lassen. Schließlich verlagert sich im Zuge der Kontextualisierung in Kapitel 5 der Schwerpunkt zu den Formationen der Strategien, denn die Frage nach den Gründen für spezifische Herausbildungen von Formationen der Begriffe, Gegenstände und Äußerungsmodalitäten lässt sich vor allem mit der Darstellung der Strategien beantworten, die solchen diskursiven Praktiken zugrunde liegen.

Die Quellenangaben für Kodierungen orientieren sich am Ordner „Liste der Dokumente“ in Max QDA. Es wird folgendes Format verwendet:

Name des Diskursfragments in Max QDA: Paragraphenzahl in Max QDA; Seitenzahl im Original (Beispiel: T4 Spolin 1986: 32; 5).

Beim Import von Textdateien in Max QDA werden die Textdateien vom Programm automatisch in nummerierte Textabschnitte unterteilt, die als Paragraphen bezeichnet werden. Anhand der Datei „2 Kodierungen“ oder „3 Diskursfragmente“ auf der CD-ROM können die so angegebenen Quellenverweise zügig aufgefunden werden.²³⁹ Der erste Buchstabe des Diskursfragments gibt die Zugehörigkeit zum Diskurs an.²⁴⁰ Bei den meisten Belegen mit Bezug auf Kodierungen handelt es sich um Ankerbeispiele für den jeweiligen Kode.

²³⁷ vgl. Strauss (1991), S. 173

²³⁸ Mehrfache Versuche, das Kodesystem nach den vier Formationen auszurichten, sind immer wieder daran gescheitert, dass die Zuordnung von Kodes und Kodierungen zu den vier Formationen wenig Sinn ergeben hat, um damit die Analyse voranzutreiben, denn oft lassen sich einzelne Kodierungen oder Kodes mehreren diskursiven Formationen zuordnen.

²³⁹ Die CD-ROM ist im Anhang auf S. LXXVII zu finden.

²⁴⁰ T steht für Theater und M für Musik.

Wird auf Kodes verwiesen, so werden sie in kursiver Schrift und mit der Nummerierung angegeben, die Max QDA beim Datenexport erstellt. So können sie im Kodesystem im Anhang²⁴¹ aufgefunden werden. Mit der Datei „1 Kodebuch“ auf der CD-ROM können zudem Kodememos und mit der Datei „2 Kodierungen“ die zu den Kodes gehörenden Kodierungen zügig erfasst werden.

²⁴¹ vgl. im Anhang S. V-XXVII

2. Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater

Die Grundlogik des Diskurses wird anhand einer Tabelle und einer Grafik in kompakter Form vorgestellt und dann in den folgenden Unterkapiteln genauer erläutert. Die folgende Tabelle zeigt, welche Häufungen innerhalb der Formationen der Begriffe und Gegenstände zu finden sind.

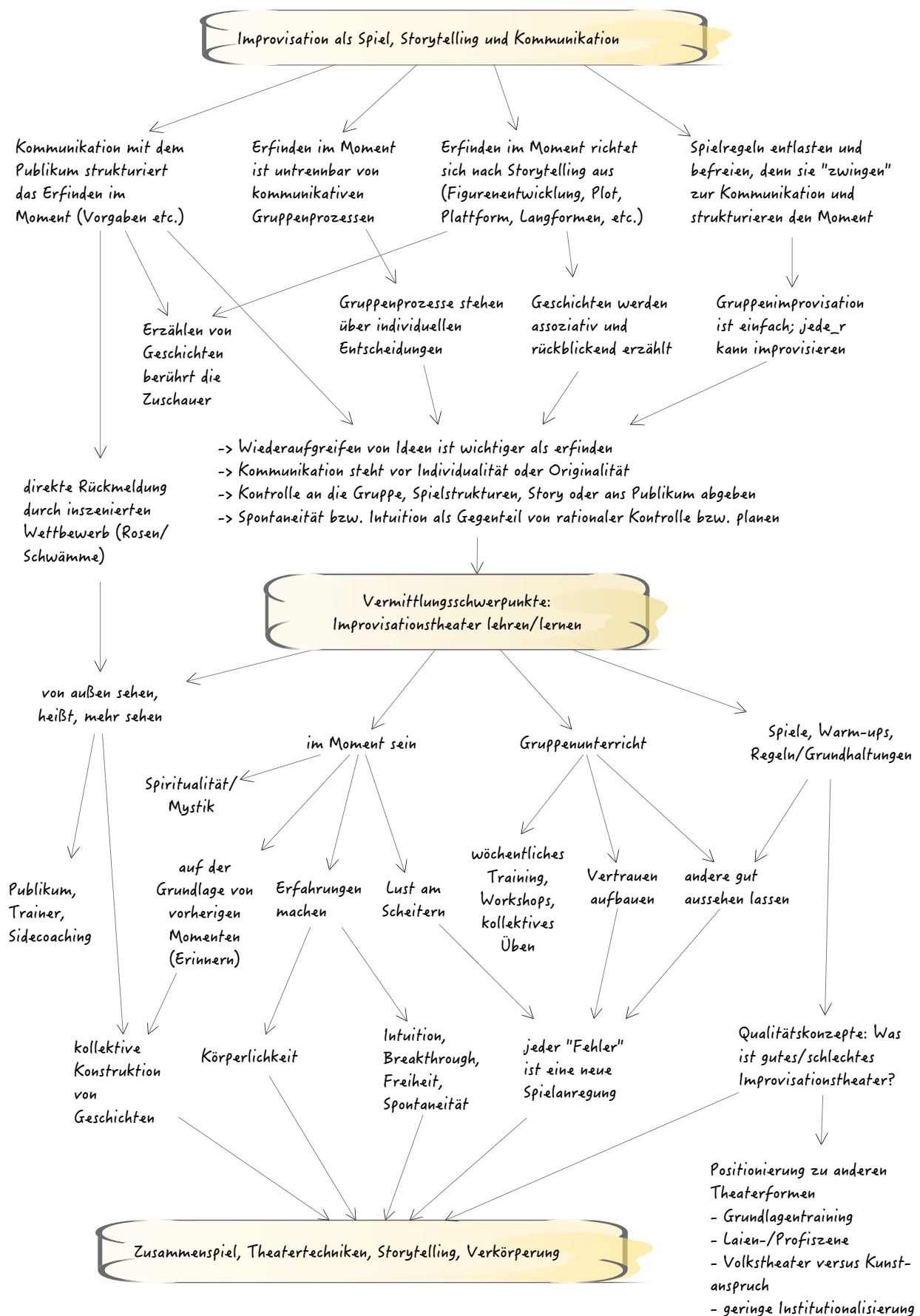
Tabelle 1: Wissenskonzepte der „How to improvise“-Literatur (Improvisationstheater)

Konstrukte/Wissenskonzepte	Teilaspekte				enthaltene Oppositionen
	Spontaneität und Intuition (Spolin) oder das Unterbewusstsein (Johnstone) werden im Umgang mit dem Moment favorisiert	Grundlage der Improvisation ist die Gruppe, das gegenseitige Vertrauen und die Spielregeln	Im Zusammenspiel der Gruppe gelingt Improvisieren auch schon Anfängern (Groupmind); Ablehnung der Kontrolle des Moments durch Einzelne	Improvisation als unfassbar, mysteriös und magisch aufzufassen, ist üblich, wird aber auch kritisiert	
Inszenierung der Kunstform	Im Moment: Improvisieren wird als flüchtige Kunst des Augenblicks inszeniert	Erzählen von Geschichten wird als Gegengewicht zu Show, Nummernprogramm, Wettbewerb und Gags gesehen	Wichtige Erzähltechniken: Plattform, verknüpfend, assoziativ, ungeplant, kollektiv, körperlich, etc.	Entwicklungsfeld mit größtenteils künstlerischem Anspruch: Langformen (Harold, Triater, etc.)	Vorbereitung (Bausteine; Handwerk) - Augenblick; Kontrolle - Vertrauen; Kontrolle - Spielregeln; Magie - Handwerk
	Storytelling: Als Spezifikum des theatralen Improvisierens wird das Erzählen von Geschichten hervorgehoben	Wichtige Bezugspunkte: Show, Nummernprogramm, Comedy und Match (Nähe zu Sport und Wettbewerb)	Dieser Ansatz wird mit einem künstlerischen Anspruch verbunden, woraus u.a. die Langformen entstanden sind	Schwerpunkt in der Laienbewegung und der Freien Szene. Eine Institutionalisierung wird kaum thematisiert	Erzählen - Gags; assoziativ/rückwärtsblickend - planen; zeigen - sprechen
	Positionierung: Improvisation wird in der Nähe von Volkstheater, Comedy, theatralem Grundlagen-training und freier Szene positioniert	Gute Eigenschaften: Sich an alles auf der Bühne erinnern; wagemutig; aufhören, originell zu sein; Selbstvertrauen; Großzügigkeit; Eine so einvernehmende Ausstrahlung und Unbekümmertheit wie kleine Kinder haben, etc.	Schlechte Eigenschaften: Eitelkeit/Selbstgefälligkeit; angeben; sich auf Routinen anstatt auf Instinkt verlassen; um Kontrolle kämpfen; planen anstatt teilzunehmen, etc.	Beherrschung des Handwerks: Spielregeln, Storytelling und Schauspieltechniken	Profis - Laien; Kunstanspruch - Entertainment
	Der/die Künstler_in meistert sehr komplexe und schwierige Situationen bzw. Herausforderungen	Im Sinne der autopoietischen Feedbackschleife wird die Interaktion zwischen Publikum und Spielern hervorgehoben	Inszenierte Formen der Interaktion können sein: Vorgaben für die Schauspieler_innen, Bewertungen (Match, Maestro, etc.), direkte Rückmeldung (Rosen und Schwämme), Einbeziehung der Zuschauer ins Bühnengeschehen, etc.	Grundsatz: Von außen sieht man mehr als in der Szene bzw. auf der Bühne	Improvisieren ist einfach – Künstler_innen meistern Herausforderungen; Routinen - Instinkt; planen - teilnehmen
	Publikum: Zuschauer werden als wichtige Mitspieler inszeniert				Produktion - Rezeption; Außensicht - Innensicht

Konstrukte/Wissenskonzepte		Teilaspekte				enthaltene Oppositionen
Inszenierung der Vermittlung	Methodische Ansätze: Gruppe, Spiel, Erfahrungsbezogenheit und wöchentliches Training als bewährte Vermittlungsformen	Ein umfangreicher Fundus von Theaterspielen bildet mit den darin enthaltenen Spielregeln die Grundlage des Lehrens/Lernens	Diese Spiele ergeben nur in der Lernform Gruppe einen Sinn	Erfahrungsbezogenes Lernen wird betont	Üblich ist das wöchentliche Training. Möglich sind Trainer_in und Side-coaching	autoritäre oder demokratische Ansätze; Spaß - Lernen; Erfahrungen sammeln - Lehren
	Lerninhalte: Spielregeln, Grundhaltungen, Vertrauen, Körperlichkeit und Spontaneität	Regeln, Spielregeln und Grundhaltungen für das Gelingen von Gruppenimprovisationen	Vertrauen als unbedingte Voraussetzung für das Improvisieren bzw. Lernen in einer Gruppe	Rollenspiel und Körperlichkeit als individuelle Grundlagen	Entfaltung der individuellen und kollektiven Spontaneität: Individuelle Lernfortschritte sind mit der Weiterentwicklung der Lerngruppe untrennbar verbunden	Freiheit - Regeln; Körperlichkeit - Rationalität; Individuum - Gruppe; Alltag einbeziehen - Alltagskonventionen ableiten
	Didaktische Begründungen: Lebensweltbezogenheit, Basistraining, Sensibilisierung und Teamfähigkeit, Kreativität	Improvisationstheater motiviert besonders Jugendliche, da es lebensweltbezogen ist (Spaß, Humor, Comedy, Vitalität und Alltagsbezug)	Improvisationstheater ist ein gutes Basistraining für alle anderen Theaterformen und sensibilisiert für die Kunstform Theater (audience development)		Die Gruppenspiele fördern Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Vertrauen und Kreativität	

Die Tabelle fasst das Codesystem zusammen, das für den Improvisationstheaterdiskurs erstellt worden ist. In Spalte 1 sind Aspekte der Inszenierung der Kunstform und der Vermittlung von oben nach unten der Anzahl der Kodierungen nach geordnet, wobei der oberste Aspekt die meisten Kodierungen umfasst. In der zweiten Spalte enthalten die linken Zellen jeweils die Kodekomplexe mit den meisten Kodierungen und die rechten die mit den wenigsten. Die dritte Spalte (enthaltene Oppositionen) ist eingerichtet worden, weil sich bei der Diskursanalyse die Diskursbereiche als besonders aufschlussreich erwiesen haben, in denen diskursive Praktiken darauf ausgerichtet sind, trotz offensichtlicher Gegensätzlichkeiten eine Diskurskohärenz herzustellen oder zu bewahren. Da aus der Tabelle das Netz von Aussagen, das den Diskurs prägt, nicht vollständig erschlossen werden kann, ist ergänzend dazu die folgende Grafik erstellt worden. Erst die Kombination aus Grafik und Tabelle zeigt in verkürzter Form auf, wie das Aussagensystem im Wesentlichen organisiert ist.

Abbildung 8: Diskurs der Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater als Beziehungsgeflecht von Aussagen



Von oben nach unten betrachtet beginnt die Grafik im gelben Feld oben mit den grundlegenden Inszenierungsschwerpunkten der Kunstform im Diskurs, die weiter unten in ihre wesentlichen Aspekte aufgegliedert werden. Dieses Beziehungsgeflecht mündet mit dem mittleren gelben Feld in die Vermittlungsschwerpunkte, die erneut als Beziehungsgeflecht ausdifferenziert werden. Schließlich wird das Beziehungsgeflecht der Vermittlungsschwerpunkte im unteren gelben Feld in den zentralen Inszenierungsansätzen der Vermittlung zusammengeführt. Die einzelnen Verbindungen und Positionen werden in den folgenden Unterkapiteln genauer erläutert. Die Grafik veranschaulicht lediglich die wesentlichen Aspekte des Aussagensystems. Es gibt viel mehr Verbindungsmöglichkeiten unter den aufgeführten Aspekten und zudem weitere Aspekte mit weiteren Verbindungsmöglichkeiten. Eine solche Grafik wäre jedoch zu komplex für den angestrebten Diskursvergleich und zu unübersichtlich für die folgenden Erläuterungen, weswegen der Diskurs in dieser Form reduziert worden ist.

2.1 Wissenskonzepte als Teilbereiche des Aussagensystems

Die ausgewählten Teilbereiche des Diskurses, die in Tabelle 1 aufgeführt sind, werden nun erläutert. Auf der Grundlage der Erläuterungen einzelner Teilbereiche in beiden Diskursen kann daran anschließend im Zuge des Vergleichs in Kapitel 4 eine zusammenfassende Übersicht über die kompletten Aussagensysteme gegeben werden. Die folgenden Unterkapitel sind der Anzahl der Kodierungen nach geordnet, damit deutlich wird, welche Wissenskonzepte im Diskurs präsenter sind als andere. Da Diskursformationen als „Zonen höherer diskursiver Kohärenz“ (Diaz-Bone 2010a, S. 193) beziehungsweise als besonders stark strukturierende und strukturierte Regionen eines Diskurses aufgefasst werden,²⁴² wird bei der Ergebnispräsentation größtenteils auf Kodekomplexe eingegangen, die sich aus vielen Kodes und Subkodes zusammensetzen und denen sich viele Kodierungen zuweisen lassen.

2.1.1 Methodische Ansätze

Von 690 Kodierungen für den Kodekomplex *1.1 Inszenierung der Vermittlung* entfallen 368 auf den Kode *1.1.1 Methodik (Wie?)* und 126 auf dessen Subkode *1.1.1.1 Lernform Spiel*.²⁴³ Die Theaterspiele und Warm-ups sind in der Improvisationstheatervermittlung ein zentrales Element, auf das auch in den anderen drei Kodes *1.1.1.2 Lehren*, (100),²⁴⁴ *1.1.1.3 Lernform Gruppe* (79) und *1.1.1.4 Lernen* (65) des Kodekomplexes *1.1.1 Methodik (Wie?)* immer wie-

²⁴² vgl. Abbildung 3 (S. 102)

²⁴³ Die Begriffe Kodekomplex, Kode und Subkode werden in den folgenden Darstellungen immer relativ zueinander benutzt.

²⁴⁴ Die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Kodierungen an.

der Bezug genommen wird. Diese Gruppenspiele sind eng verbunden mit dem Kode *1.1.2.1 Regeln beachten* (138) im Kodekomplex *1.1.2 Lerninhalte (Was?)* und mit den Aspekten „Im Moment sein“ und „Gruppenunterricht“ in Abbildung 8. Das Beziehungsgeflecht zwischen diesen Aspekten bildet die Grundlage dafür, wie im Diskurs Improvisationsvermittlung inszeniert wird.

Die Theaterspiele sind in erster Linie Kommunikationsspiele.²⁴⁵ Sie ergeben deshalb nur in der Lernform Gruppe einen Sinn. Sie stellen ein umfangreiches Trainingsprogramm für das Erfassen von Situationen, das Wahrnehmen von Mitspielenden, das Agieren und Reagieren im Zusammenspiel mit anderen und das Erinnern und Wiederaufgreifen von vergangenen Aktionen und Reaktionen dar. Somit sind sie auf den Moment ausgerichtet und enthalten zugleich alle Aspekte des im Theorieteil aus der Performativität entwickelten Improvisationsvermittlungsmodells.²⁴⁶

Jedes dieser Spiele beinhaltet seine spezifische Eigendynamik, was als „focus“ beziehungsweise dem „point of concentration“ bezeichnet wird.²⁴⁷ Wenn sich die Spielenden auf diese Eigendynamik einlassen, kann sich ein Spiel zum Vergnügen aller Mitspielenden und Zuschauenden entfalten.

„Important in the game is the 'ball'- the Focus, a technical problem, sometimes a double technical problem which keeps the mind (a censoring device) so busy rubbing its stomach and its head in opposite directions, so to speak, that genius (spontaneity), unguarded, happens.”
(T4 Spolin 1986: 32; 5)²⁴⁸

Die Vermittlung von Improvisation gründet sich also auf Gruppenspiele, die im Diskurs als Prozesse inszeniert werden, welche sich aufgrund ihrer Eigendynamik von selbst steuern können. Die Lernenden werden somit nicht dem Kreativitätsdruck ausgesetzt, aus dem Nichts heraus im Moment etwas erfinden zu müssen, sondern zum aufmerksamen Mitgestalten des Spielprozesses beziehungsweise des Zusammenspiels in der Gruppe ermuntert. Lernen wird nicht als diszipliniertes Erarbeiten individueller Fähigkeiten, sondern als spielerisches, kollektives und lustvolles Ausgestalten von Spielvorgaben inszeniert. Spaß und Lernen wird im Improvisationsvermittlungsdiskurs nicht als unvereinbare Opposition aufgefasst, denn gemeinsam Spaß haben gilt als Voraussetzung für Lernprozesse (vgl. u. a. T1 Spolin 2002: 15; 18, T11 Nunn 1999: 5; 7, T10 Dixon 2000: 8; 12). Da die Theaterspiele nicht nur Trainings-

²⁴⁵ vgl. zur Vielfalt der Theaterspiele innerhalb des Improvisationstheaters die Spielesammlungen und -erklärungen in Vlcek (2006), Andersen (1996) und <http://improvwiki.com/de/wikis> (eingesehen am 20.11.2015).

²⁴⁶ vgl. S. 88

²⁴⁷ vgl. zu den Begriffen "focus" und "point of concentration" vgl. T12 Frost/Yarrow 2007: 20 f.; 170

²⁴⁸ vgl. S. 191 zum Format der Quellenangaben von Kodierungen

einheiten sind, sondern auch vor Publikum auf der Bühne aufgeführt werden, wird die Kunstform ebenfalls als Ergebnis gelingender Gruppenprozesse verstanden.

„Für mich ist Impro in erster Linie eine Kommunikationsform. Ich kann damit Kunst machen. Wenn ich Impro in einem künstlerischen Rahmen anwende, ist es Kunst. Wenn ich die Improtechniken nehme und damit in den Trainingsbereich gehe, dann ist es eine Trainingsmethode. Also: Impro ist für mich eine Möglichkeit, mit anderen Menschen zu interagieren, zu kommunizieren; ohne Vorabsprachen, im Moment.“ (T6 Lösel 2006: 123; 25)

Andere Oppositionen in diesem Teilbereich des Diskurses sind, bezogen auf die Aspekte „erfahrungsbezogenes Lernen“ und „Trainer“ beziehungsweise „Sidecoaching“, in Tabelle 1 zu finden. Der Subkode *1.1.1.4.1.1 Erfahrungen* (21) hat die häufigsten Kodierungen im Kode *1.1.1.4.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie wird gelernt?* (58) des Kodekomplexes *1.1.1.4 Lernen* (65). Erfahrungen als Grundlage für Lernprozesse aufzufassen, weist auf die im Diskurs omnipräsente Praxisnähe von Vermittlung hin. Intensives Erleben und Wahrnehmen von Gruppenprozessen sind wichtiger für das Improvisieren, als verbale Erklärungen intellektuell nachvollziehen zu können. Lernzuwachs geschieht aufgrund von Erfahrungen als Ergebnis von improvisatorischen Tätigkeiten (vgl. T1 Spolin 2002: 89 f.; 29). Dieses Lernen durch Erfahrung passt nicht zu einem Improvisationsunterricht, in dem Lehrende Lernenden etwas vermitteln.

„Wir lernen durch Erfahrung und Erleben. Niemand bringt einem anderen etwas bei. Das trifft sowohl für das Kind zu, das vom Strampeln über das Krabbeln zum Gehen kommt, als auch für den Wissenschaftler mit seinen Formeln.

Wenn die Umgebung es erlaubt, kann jeder lernen, was er lernen will, und wenn das Individuum es erlaubt, wird es die Umgebung alles lehren, was sie zu lehren hat.“ (T1 Spolin 2002: 3 f.; 17)

Andererseits zeigt sich im Kode *1.1.1.2.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie soll gelehrt werden?* (58) im Kodekomplex *1.1.1.2 Lehren* (97), dass dort mit den Subkodes *1.1.1.2.1.1 Trainer/künstlerische Leitung* (32) und *1.1.1.2.1.2 Sidecoaching*²⁴⁹ (15) mehr als 75 Prozent der Kodierungen zum Inhalt haben, wie jemand einem anderem etwas beibringt. Der Subkode *1.1.1.2.1.3 Zur Freiheit ermutigen* (15) ist wiederum mit dem erfahrungsbezogenen Lernen kompatibler. Es gibt also ein Spannungsfeld im Diskurs zwischen zwei Ansätzen, wie Improvisation gelernt werden kann: durch Impulse von innen, wie es beim Lernen durch Erfahrung und Erleben der Fall ist, oder durch Impulse von außen im Fall von beispielweise Side-

²⁴⁹ Sidecoaching ist eine Lehrmethode des Improvisationstheaters, bei der Lehrende von außen mit Zwischenrufen korrigierend in Gruppenprozesse eingreifen können (vgl. Salinsky/Frances-White 2008, S. 278 f.; Spolin 1986, S. 5 f.)

coaching. Ebenso driften die Ansichten auseinander, ob eine Lerngruppe eine Führungsautorität braucht oder autoritäre Lehrstrukturen das Lernen in einer Gruppe behindern, wobei letztere Diskursposition den Gedanken des demokratischen Lehrens und Lernens favorisiert.²⁵⁰

Diese Oppositionen weisen auf eine Problematisierung im Diskurs hin, wie sinnvoll das Gestalten von Lernprozessen durch Lehrende überhaupt ist und inwieweit eine gut funktionierende Lerngruppe wichtiger ist als eine gute Anleitung.

Die Inszenierung des Unterrichts als wöchentliches Training zeigt eine Nähe zum Mannschaftssport ebenso wie die Bezeichnung Theatersport, die stellenweise als Synonym für Improvisationstheater benutzt wird.²⁵¹ Der Wettbewerbscharakter eines Improvisationstheater-Matches, bei dem zwei Teams in einem inszenierten Wettkampf, unter anderem mit Punkteverteilung durch das Publikum, einem Schiedsrichter und gelben Karten gegeneinander antreten, weist in dieselbe Richtung. Diese Nähe zum Mannschaftssport zeigt, dass die Gruppe, die Spielformen mit ihren Regeln und das wöchentliche Training wie bei Teamsportarten zentrale methodische Ansätze darstellen.

Somit zeichnet sich im Teilbereich der methodischen Ansätze eine erste mögliche Grundlogik des Diskurses zur Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater ab. Lernen ist außerhalb von Gruppenunterricht, Theaterspielen, Regeln und dem Agieren und Reagieren im Moment undenkbar, denn alle methodischen Überlegungen der Improvisationstheatervermittlung orientieren sich an dem in der Improvisationstheater-Szene allseits bekannten Repertoire von Gruppenspielen mit ihren jeweiligen Regeln, welche die Wahrnehmung von und das Handeln in Gruppenprozessen trainieren. Inwieweit für Lernprozesse Autoritäten und Lehrende erforderlich sind oder ob das erfahrungsbezogene Lernen davon unabhängig ist, wird kontrovers inszeniert. Von diesen ersten Rahmensetzungen diskursiver Praktiken ausgehend werden nun die Formationen der Begriffe und Gegenstände durch die Erläuterung anderer Teilbereiche des Diskurses weiter untersucht.

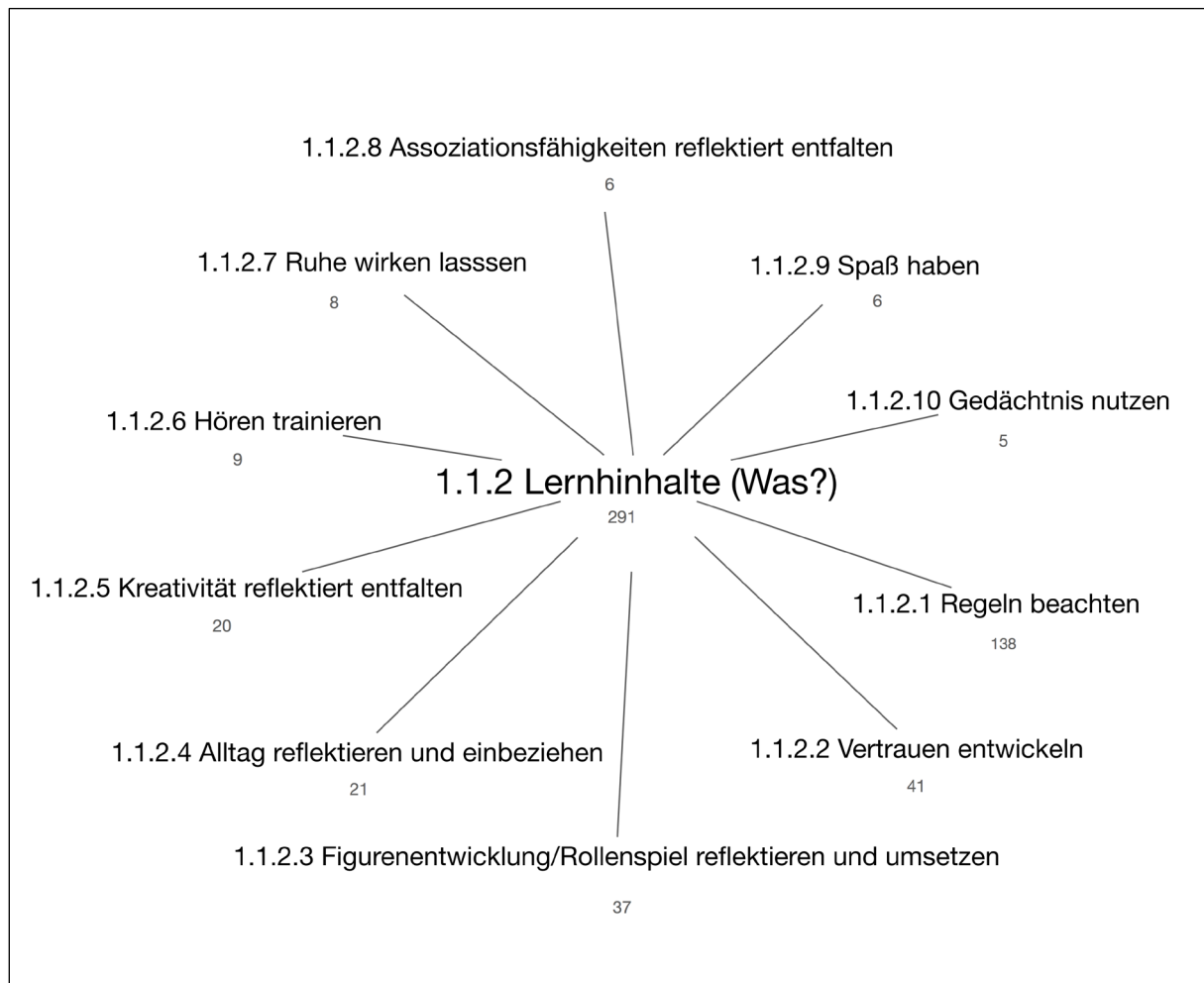
2.1.2 Lerninhalte

Der Kodekomplex *1.1.2 Lerninhalte (Was?)* umfasst 291 Kodierungen. Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die darin enthaltenen Codes:

²⁵⁰ vgl. u. a. T1 Spolin 2002: 27; 20, T7 Vlcek 2006: 47 f.; 16, T1 Spolin 2002: 48 - 48; 23, T13 Salinsky/Frances-White 2008: 46-48; 278 f., T4 Spolin 1986: 16; 3

²⁵¹ Die internationalen Rechte an dem Begriff „Theatresports“ hat sich Johnstone gesichert (vgl. <http://www.keithjohnstone.com/theatresports-institute/> - eingesehen am 10.12.2015), der als einer der Begründer des Improvisationstheaters im Diskurs angesehen wird. Dies zeigt die Nähe der beiden Begriffe Theatersport und Improvisationstheater auf.

Abbildung 9: Kodekomplex 1.1.2 Lerninhalte (Was?)



Anhand dieser Grafik kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie Tabelle 1 und Abbildung 8 erstellt worden sind. In der Tabelle tauchen in der Spalte „Teilaspekte“ die drei Codes mit den meisten Kodierungen auf: *1.1.2.1 Regeln beachten* (138), *1.1.2.2 Vertrauen entwickeln* (41) und *1.1.2.3 Figurenentwicklung/Rollenspiel reflektieren und umsetzen* (37). Der Code *1.1.2.4 Alltag reflektieren und einbeziehen* (21) ist nicht in der zweiten Spalte der Tabelle aufgeführt worden, sondern in der dritten (enthaltene Oppositionen), weil die diskursiven Praktiken in diesem Aspekt so stark divergieren, dass sie auf keine kompakte Kurzform für eine Tabellenzelle in Spalte 2 reduzierbar sind.²⁵² Stattdessen ist der Code *1.1.2.5 Kreativität reflektiert entfalten* (20) noch in die zweite Spalte der Tabelle aufgenommen worden.

Nachdem sorgfältig überprüft und bestätigt worden ist, dass alle übrigen Codes in Abbildung 9 für den Vergleich keine entscheidenden Aspekte darstellen, sind sie nicht in die Tabelle

²⁵² vgl. Kodierungen für die Einbeziehung des Alltags in Improvisationstheater, wie u. a. T15 Sawyer 2003: 130; 107 und T11 Nunn 1999: 11; 8 sowie Kodierungen, in denen sich dagegen ausgesprochen wird, wie u. a. T7 Vlcek 2006: 59; 19 und T10 Dixon 2000: 9; 12.

aufgenommen worden. Tabelle 1 enthält also lediglich wesentliche Tendenzen der diskursiven Praktiken, während das Kodesystem immer darauf ausgerichtet ist, dass trotz aller notwendigen Zusammenfassungen von Kodes und Subkodes zu Kodekomplexen die Vielfalt der Diskurse nicht zu stark vereinfacht wird.

Abbildung 8 orientiert sich nicht mehr so stark wie Tabelle 1 an der Häufigkeit der Aussagen, sondern vielmehr an dem Beziehungsgeflecht zwischen ihnen. Die Auswahl und Anordnung der Aspekte soll weder eine Hierarchie von Aussagen abbilden noch deren Häufigkeiten verdeutlichen. Deswegen ist dort beispielsweise der Subkode *1.1.2.1.3 „Scheiter heiter!“ als Umgang mit Fehlern* des Kodes *1.1.2.1. Regeln beachten* als „Lust am Scheitern“ aufgegriffen worden, der in Tabelle 1 nicht auftaucht. Das ist darin begründet, dass dieser Subkode zwar nur acht Kodierungen enthält, aber dafür mit sehr präsenten diskursiven Praktiken in enger Verbindung steht, wie es in Abbildung 8 aufgezeigt wird.

Der Kode *1.1.2.5 Kreativität reflektiert entfalten* enthält das übergeordnete Ziel jeglicher Improvisationsvermittlung im Theater. Allerdings wird im Diskurs der Begriff „Kreativität“ teilweise als Synonym für Spontaneität verwendet und teilweise als Gegensatz dazu.²⁵³ Herrscht in diesem Punkt auf der Ebene der Begriffe offensichtlich Uneinigkeit, so erweisen sich die diskursiven Praktiken auf der Ebene der Gegenstände einig darüber, dass Kontrolle, Planung und egozentrisches Agieren unerwünscht sind.²⁵⁴ Der Fokus wird insgesamt auf die Kreativitätsentfaltung einer Gruppe gelegt. Nur in Abhängigkeit davon, inwiefern eine Gruppe immer besser darin wird, spontan aufeinander zu reagieren und Szenen entstehen zu lassen, können sich die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder weiterentwickeln. (vgl. T1 Spolin 2002: 68; 26).

Die Entwicklung einer Gruppe ist also eine Voraussetzung für die individuellen Lernfortschritte. Diese wiederum werden vor allem bezogen auf die Aspekte Körperlichkeit und Rollenspiel thematisiert. Es ist auffällig, dass in diesem Zusammenhang zwar von Theatertechniken²⁵⁵ die Rede ist, damit aber nicht nur individuelle Aspekte wie Mimik oder Gestik gemeint sind, sondern vielmehr Fähigkeiten, wie man mit anderen in Beziehung treten kann, zum Beispiel durch das Statusspiel:

²⁵³ „Kreativität ist die Fähigkeit, etwas Neues zu schaffen. Kreativität ist eng mit Spontaneität verknüpft: Beide entstehen zwanglos und unmittelbar. Deshalb bedeutet Kreativität in vielerlei Hinsicht das gleiche wie Spontaneität: Einfälle nicht zu bewerten und zu verwerfen, sich nicht anzustrengen, unterhaltsam und originell zu sein.“ (T8 Andersen 1996: 60; 35)

„Gelingendes Improtheater kommt aus der Fähigkeit der Spieler und Spielerinnen, einfach teilzunehmen. Nicht ‚Kreativität‘, d. h. Kontrolle darf gewinnen - Spontanität selbst soll im Vordergrund stehen.“ (T10 Dixon 2000: 13; 13)

²⁵⁴ vgl. den Kodekomplex *1.2.1 im Moment*

²⁵⁵ vgl. Kode *1.1.1.1.13 Techniken*

„STATUSARBEIT

Benutzt unterschiedlichen Status

Wenn ihr die Statusarbeit bewußt im Theatersport einsetzt, werden eure Improvisationen besser und lebendiger.

Status bedeutet soziales Niveau. Das ist die Art und Weise, in der wir unseren eigenen Wert zu anderen Menschen in Beziehung setzen. Wir platzieren uns die ganze Zeit auf einer Werteskala im Verhältnis zu unserer Umgebung. Wir nehmen keinen festen Platz auf dieser Werteskala ein. Wir wechseln unseren Status und unser Sozialverhalten, je nach dem ob wir uns gerade bei einem Einstellungsgespräch oder mit Freunden in unserer Stammkneipe befinden.

Paßt genau auf, wenn ihr das nächste Mal mit einer Gruppe von Leuten zusammen seid. Versucht festzustellen, wer die höchste soziale Position einnimmt. Wer verhält sich entsprechend einem hohen und wer entsprechend einem niedrigen Status? Wer füllt den Raum im Lokal aus und wer fällt auf seinem Stuhl in sich zusammen?“ (T8 Andersen 1996: 115-119; 55)

Hier werden individuelle Grundlagen des Theaterspiels in der sozialen Fähigkeit gesehen, sich zu anderen zu positionieren. Die diskursiven Praktiken der Improvisationstheatervermittlung verbinden auf solche Weise immer wieder individuelle Fähigkeiten mit sozialen Prozessen.

Deshalb ist auch das gegenseitige Vertrauen innerhalb einer Lerngruppe im Diskurs so präsent.²⁵⁶ Improvisationsfähigkeiten können nur dann entwickelt werden, wenn sich eine vertrauensvolle Kommunikationsbereitschaft in einer Lerngruppe etabliert hat und dadurch soziale Prozesse begünstigt werden. Sich auf andere verlassen zu können, sich vor anderen und mit anderen etwas zuzutrauen oder sich gegenseitig zu unterstützen, sind unbedingte Voraussetzungen für das Erlernen von Theaterimprovisation.²⁵⁷ Wie wichtig dieses Vertrauen bewertet wird, spiegelt sich unter anderem in dem Regelwerk des Improvisationstheaters wider.

Der Vermittlungsdiskurs des Improvisationstheaters ist davon geprägt, dass es ein Regelwerk gibt, welches sich in der globalen Improvisationstheater-Szene unter anderem über Festivals, Workshops, „How to improvise“-Literatur und Internet-Plattformen formiert hat und sich ständig weiterentwickelt. Dieses Regelwerk hat nicht jemand erfunden und für andere formuliert. Es ist als diskursive Formation der Begriffe und Gegenstände über die Jahre hinweg entstanden und verändert worden.

In diesem Regelwerk werden die diskursiven Verknappungen am deutlichsten, da mit wenigen Worten zentrale improvisationsfördernde Maßnahmen aufgezeigt werden, wodurch ein

²⁵⁶ vgl. Tabelle 1 (S. 194), Abbildung 8 (S. 197) und Abbildung 9 (S. 202)

²⁵⁷ vgl. die Kodes 1.1.1.3.1.1 *Zusammenspiel* und 1.1.1.3.2 *Zusammenarbeit*

Innen und Außen geschaffen wird: Sich im Innen aufzuhalten, gilt als regelkonformes Verhalten, während das Außen als Regelverstoß aufgefasst wird. Hierdurch ergibt sich allerdings eine Opposition zu der Verknüpfung von Improvisation mit dem Begriff Freiheit,²⁵⁸ denn wenn durch Regeln festgelegt wird, was für das Zusammenspiel im Improvisationstheater als erwünscht und unerwünscht gilt, wird die Grundauffassung, dass beim Improvisieren alles möglich ist, unterlaufen. Im Diskurs wird deshalb hervorgehoben, dass die Regeln als Hilfen oder Grundhaltungen zu verstehen sind (vgl. T5 Lösel 2015: 144; 125). Dass die internationalen zehn Gebote des Improvisationstheaters in einer ironisierenden Äußerungsmodalität inszeniert werden, weist in dieselbe Richtung (vgl. ebd.: 144; 125).

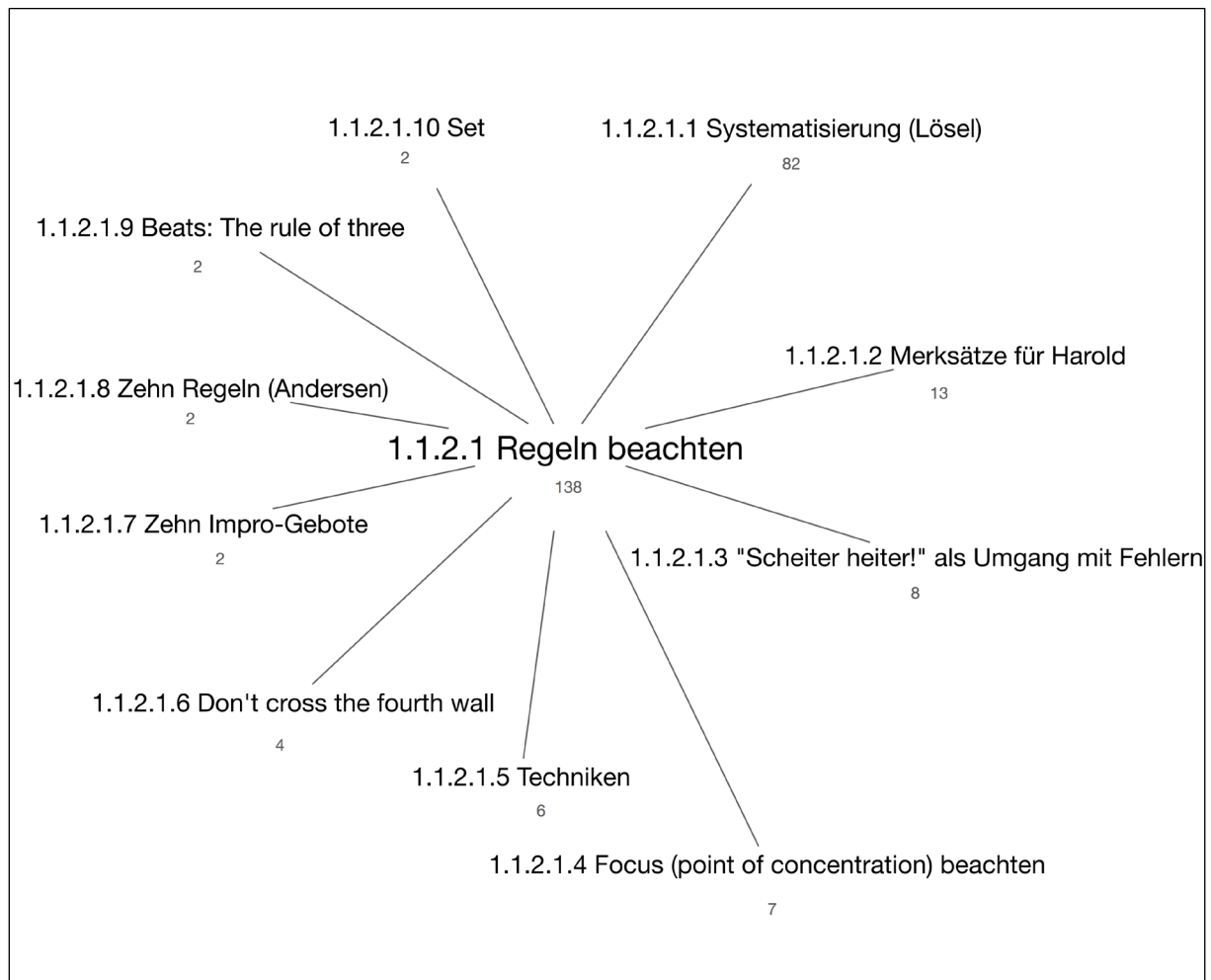
- „1. Thou shalt not block.
2. Thou shalt always retain focus.
3. Thou shalt not shine above thy team-mates.
4. To gag is to commit a sin that will be paid for.
5. Thou shalt always be changed by what is said to you.
6. Thou shalt not waffle.
7. When in doubt, break the routine.
8. To wimp is to show thy true self.
9. S/he that tries to be clever, is not; while s/he that is clever, doesn't try.
10. When thy faith is low, thy spirit weak, thy good fortune strained, and thy team losing, be comforted and smile, because it just doesn't matter.” (T5 Lösel 2015: 121-131; 123)

Solche Gebote sind weder von einer Gottheit gegeben noch sind sie da, um zu ihrem Selbstzweck befolgt zu werden, sondern sie sind als Lernhilfen für das theatrale Improvisieren zu verstehen, die beachtet werden können, aber nicht müssen.

Der für den Kodekomplex *1.1.2 Lerninhalte (Was?)* umfangreichste Kode *1.1.2.1 Regeln beachten* unterteilt sich wie folgt:

²⁵⁸ vgl. die Kodes *1.1.1.2.1.3 zur Freiheit ermutigen*, *1.1.2.2.1.2 Freiheit (Erfahrungen machen)* und *1.1.2.4.1 Freiheit vom Alltagsleben*

Abbildung 10: Kode 1.1.2.1 Regeln beachten

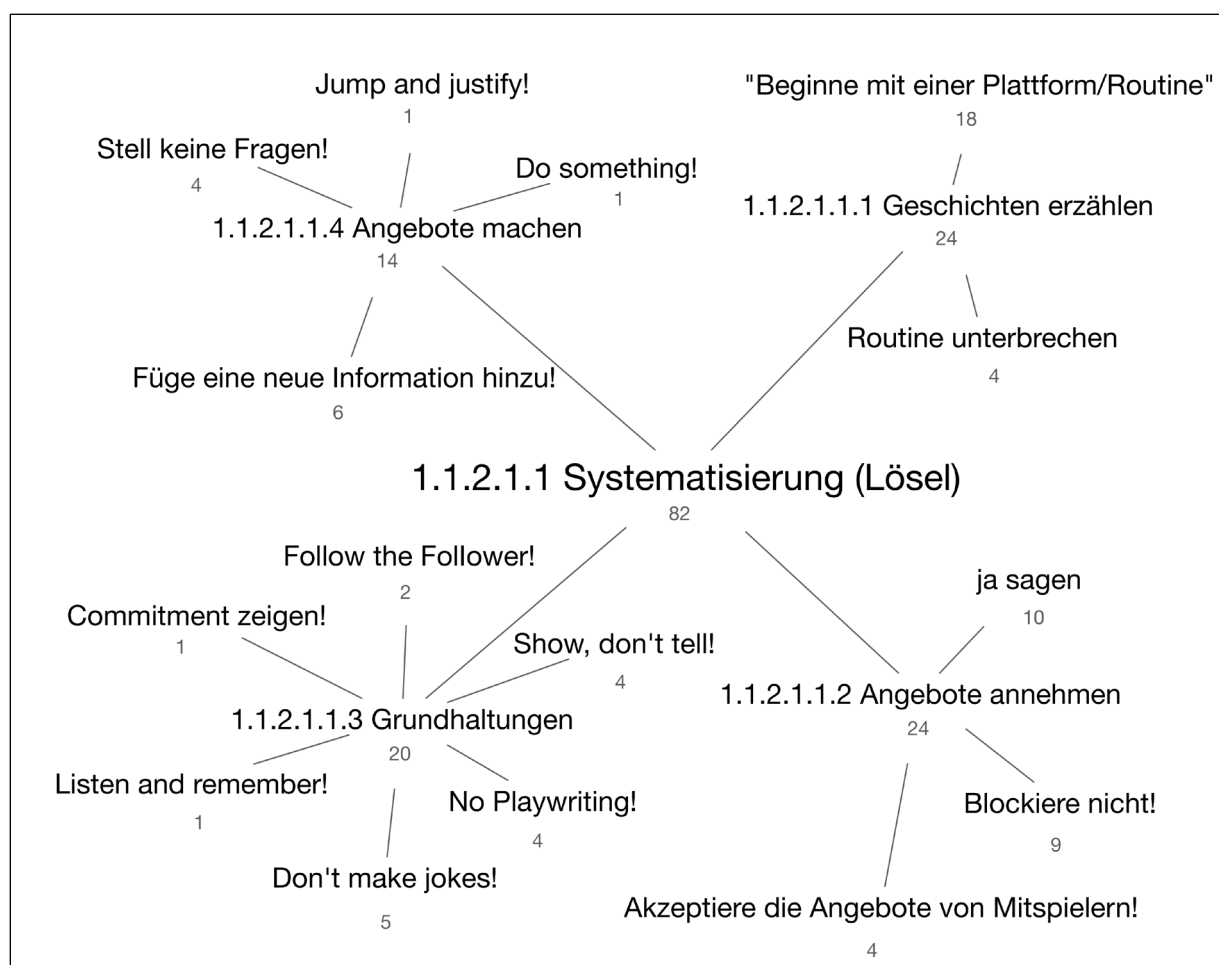


Innerhalb der hier nicht aufgeführten Subkodes gibt es viele Überschneidungen. Regeln werden in verschiedenen Varianten formuliert, beispielsweise die Regeln für das Annehmen von Angeboten (vgl. T5 Lösel 2015: 20 f.; 107, T15 Sawyer 2003: 6-8; 94, T8 Andersen 1996: 3-13; 21). Regeln werden unterschiedlich gruppiert und ihrer Bedeutung nach sortiert (vgl. T5 Lösel 2015: 121-130; 124, T8 Andersen 1996: 3-13; 21). Manche Regeln tauchen in vielen Kodes auf, während andere nur in einem Kode zu finden sind.²⁵⁹ Bei den meisten Regeln handelt es sich um Handlungsanweisungen zum Improvisieren. Einige aber, beispielsweise „Beats: The rule of three“ oder „Set“, versuchen vielmehr Grundstrukturen theatraler Improvisation zu beschreiben und werden im Gegensatz zu den anderen Regeln nicht als Gebot oder Verbot inszeniert.

²⁵⁹ Während die Regel, auf Angebote einzugehen, in den Kodes 1.1.2.1.1 Systematisierung (Lösel), 1.1.2.1.2 Merksätze für Harold, 1.1.2.1.5 Techniken, 1.1.2.1.7 Zehn Impro-Gebote und 1.1.2.1.8 Zehn Regeln (Andersen) enthalten ist, taucht die Regel „10. Kommt wieder!“ nur in Kode 1.1.2.1.8 auf.

Der Kodekomplex *1.1.2.1 Regeln beachten* enthält also kein in sich geschlossenes und kohärentes Regelwerk, sondern stattdessen eine große Vielfalt an unterschiedlichen Perspektiven darauf, was für das Erlernen von Improvisation als hilfreich angesehen wird. Nach der Durchsicht dieser Perspektiven wird Lösels Systematisierung für die umsichtigste Aufbereitung dieser Vielfalt angesehen, sodass sich die Formationen der Begriffe und Gegenstände für diesen Teilbereich des Diskurses anhand des folgenden Kodekomplexes am besten aufzeigen lassen.

Abbildung 11: Kodekomplex 1.1.2.1.1 Systematisierung (Lösel)²⁶⁰



Alle Codes und Subcodes dieses Kodekomplexes sind darauf ausgerichtet, Gruppenprozesse, Kommunikation beziehungsweise das Zusammenspiel zu optimieren; sie lassen sich in der Grundhaltung zusammenfassen, andere gut aussehen zu lassen.²⁶¹

²⁶⁰ Um die Übersichtlichkeit zu wahren, sind die Subcodes nicht mit Ordnungszahlen versehen worden. Sie können in der Auflistung des Codesystems eingesehen werden (vgl. Anhang, S. V-XXVII).

²⁶¹ vgl. Abbildung 8 (S. 197)

„The best way to look good is to make your fellow players look good.”
(T9 Close u. a. 2006: 18)

Dies ist einer der zentralen Lerninhalte, auf den die Improvisationstheatervermittlung ausgerichtet ist. Eine solche Inszenierung von Vermittlung basiert auf folgender Grundlogik: Wenn alle Gruppenmitglieder diese Haltung verinnerlicht haben, entsteht Vertrauen in der Gruppe. Die Gruppe kann sich nur aufgrund dieses Vertrauens in ihren improvisatorischen Fähigkeiten entfalten. Erst wenn sich die Gruppe entfalten kann, können sich auf dieser Grundlage auch ihre Mitglieder individuell entfalten. Deswegen sind alle Subkodes von *1.1.2.1.1.2 Angebote annehmen* und *1.1.2.1.1.4 Angebote machen* darauf ausgerichtet, sich gegenseitig zu akzeptieren und zu helfen. Im Kode *1.1.2.1.1.3 Grundhaltungen* geht es vor allem darum, sich nicht auf seine eigenen Fähigkeiten und Gedanken zu verlassen, sondern auf die aller Gruppenmitglieder. Mit dem Kode *1.1.2.1.1.1 Geschichten erzählen* sind Hilfestellungen erfasst worden, wie eine Geschichte aus dem Moment heraus ohne individuelle Vorbereitungen oder Planungen gemeinsam konstruiert und szenisch umgesetzt werden kann, indem jede_r die anderen gut aussehen lässt.

Aber auch Aspekte, die nicht in Abbildung 11 zur Sprache kommen, stehen in Verbindung mit dieser Grundhaltung, wie der Subkode *1.1.2.1.3 „Scheiter heiter!“ als Umgang mit Fehlern* aus Abbildung 10. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 8 visualisiert worden, indem „Lust am Scheitern“ und „andere gut aussehen lassen“ in dem Aspekt „jeder ‚Fehler‘ ist eine neue Spielanregung“ zusammengeführt werden. Wenn Vertrauen in einer Gruppe vorhanden ist und alle bestrebt sind, sich gegenseitig gut aussehen zu lassen, werden alle individuellen „Fehler“ zu neuen Spielanregungen. Auf diese Weise kann das Scheitern heiter werden, denn alle Impulse – und damit auch die unvorhersehbarsten Seltsamkeiten – werden von allen akzeptiert und in die Gruppenimprovisation eingebaut, was sich oft in Situationskomik entlädt. Dies ist der Hintergrund, weshalb im Diskurs Aussagen zu finden sind wie:

„There are no bad ideas. There are no mistakes. Everything is justified.“ (T9 Close u. a. 2006: 15 f.; 44)

„Spontanität wird dann durchweg Freude bereiten, wenn jeder 'Fehler' als ein Angebot verstanden wird.“ (T10 Dixon 2000: 12; 13)

Das Prinzip, Angebote zu machen und jedes Angebot anzunehmen, führt dazu, dass Improvisationstheatervermittlung als angstfrei und vertrauensstiftend auf der Basis von gelingender Kommunikation inszeniert wird. Deshalb ist die Lernform Gruppe auch so zentral, denn diese Grundhaltung basiert auf kollektivem Zusammenspiel. Nicht der oder die Einzelne und seine oder ihre Leistungen stehen im Vordergrund der Improvisationsvermittlung, sondern die Gruppe beziehungsweise die darin stattfindende Interaktion. Deshalb ist dem Improvisations-

theaterdiskurs die Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ so fremd. Es geht nicht um das „Ich“, sondern um das „Wir“. Also wäre höchstens die Aussage „Wir können nicht zusammen improvisieren.“ denkbar, was aber, wenn die aufgezeigten Regeln beachtet werden, kaum vorstellbar ist. Auf dieser Basis ist die Aussage „Jeder kann improvisieren.“ (T1 Spolin 2002: 2; 17) zu verstehen.

Mit der Analyse der Inszenierung von Lerninhalten ist noch deutlicher geworden, welche zentrale Bedeutung die Lernform Gruppe für die Grundlogik des Diskurses einnimmt und wie eng die Codes *1.1.2.1 Regeln beachten*, *1.1.2.2 Vertrauen entwickeln*, *1.1.2.3 Figurenentwicklung/Rollenspiel reflektieren und umsetzen* und *1.1.1.3 Lernform Gruppe* miteinander verwoben sind. Die Frage nach der Vereinbarkeit von einem umfassenden Regelwerk und der Betonung von Spontaneität bleibt allerdings noch offen, denn: Wie soll sich Spontaneität entfalten, wenn dazu alle möglichen Regeln zu beachten sind, auch wenn diese Regeln ironisiert oder als mögliche Hilfestellungen abgeschwächt werden? Hier zeichnet sich eine erste Inkohärenz innerhalb des Aussagensystems ab, die im Vergleich wieder aufgegriffen wird.²⁶²

Eine weitere Inkohärenz, die im Kode *1.1.2.4 Alltag reflektieren und einbeziehen* aufzufinden ist, besteht im Verhältnis der Improvisationstheatervermittlung zur alltäglichen Lebenswelt von Lernenden. Einerseits wird betont, dass Improvisation etwas Alltägliches ist (vgl. T10 Dixon 2000: 4; 11) und dass improvisierte Theaterszenen von alltäglichen Assoziationen durchdrungen sind.²⁶³ Andererseits wird Improvisationstheater als „eine Art Urlaub vom ‚Alltagsselbst‘ und der Routine des Alltäglichen“ (T1 Spolin 2002: 20; 19) beziehungsweise als Befreiung von den „Kontrollmechanismen, die uns in unserem Alltag die nötige Sicherheit geben“ (T10 Dixon 2000: 9; 12) verstanden. Der Alltag ist also mit seinen Konventionen ein Gegenpol zum Improvisieren, obwohl Improvisieren etwas Alltägliches ist und theatrale Improvisation auf der Basis von Alltagsassoziationen geschieht. Warum dieser Widerspruch im Diskurs nicht als solcher thematisiert wird, hängt mit dem Freiheitsbegriff im Diskurs zusammen, was im Kapitel 2.1.9 genauer erläutert wird.²⁶⁴

2.1.3 Im Moment

Improvisation als flüchtige Kunst des Augenblicks zu inszenieren, ist kein Spezifikum der Kunstformen Musik und Theater und ihrer Vermittlungsdiskurse. Es handelt sich dabei um einen interdiskursiven Effekt, der sich in künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Im-

²⁶² vgl. S. 241

²⁶³ vgl. die Codes *1.1.2.4.2 Die Übertragung des Lernprozesses ins tägliche Leben* und *1.1.2.4.3 Einfluss des Alltags auf das Bühnenspiel*

²⁶⁴ vgl. S. 220 f.

provisationsdiskursen manifestiert hat, wobei es diskursübergreifender Konsens ist, dass Improvisieren im Hier und Jetzt passiert und daher unvorhersehbar ist. Unterschiede zeigen sich jedoch darin, inwieweit der Moment vorbereitet beziehungsweise aufgrund von Vorbereitungen kontrolliert werden kann und soll.

Die sich im Kodekomplex *1.2.1 im Moment* (150) abzeichnende Grundhaltung besteht in der Ablehnung, den Moment als Individuum kontrollieren zu wollen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass jemand dadurch, dass er die Steuerung von Gruppenprozessen allein übernehmen möchte, nicht mehr auf die kollektive Entwicklungsmöglichkeiten achtet, sondern nur noch darauf, seine eigenen Ideen auf Kosten anderer durchzusetzen. Dies wird als Zerstörung von Gruppenprozessen im Diskurs inszeniert.²⁶⁵ Die Kontrolle über die Unvorhersehbarkeiten des Moments übernehmen die Regeln, die Theaterspiele, die Vorgaben durch das Publikum und das gemeinsame Zusammenspiel, aber nicht die einzelnen Individuen.²⁶⁶ Denn, so die Argumentation, erst wenn sich das Individuum in die unüberschaubare Komplexität von Gruppenimprovisationen einfügt und dabei bestrebt ist, alle Beteiligten gut aussehen zu lassen, wird wirklich im Augenblick improvisiert.²⁶⁷ Erst dann können keine getroffenen Vorbereitungen mehr abgerufen und keine individuellen Vorausplanungen mehr umgesetzt werden. Es wird nur noch aus dem Moment heraus agiert, in dem sich mit jedem kleinsten Impuls eines einzigen Gruppenmitglieds alles ändern kann.

Dieser Zugang zum Handeln im Moment wird sowohl in den Theaterspielen als auch durch die Regeln trainiert. Er präsentiert sich im Diskurs auf der Ebene der Begriffe in einem Beziehungsgeflecht aus Wörtern wie Spontaneität, Intuition, aus dem Unterbewusstsein heraus agieren, Emergenz, Flow und auch Trance.²⁶⁸ Rationale Kontrolle wird hier also ausgegrenzt (vgl. T10 Dixon 2000: 9; 12). Daran schließt sich das diskursive Feld der Mystik und Spiritualität an, in dem von magischen Augenblicken die Rede ist.²⁶⁹ Doch auch wenn von allen Diskurspositionen aus zugestimmt wird, dass Improvisation unfassbar ist, weil Gruppenprozesse zu komplex sind, als dass sie von Individuen kontrolliert werden können, herrscht Uneinigkeit darüber, ob dies deswegen als mystisch aufzufassen ist. Die Gegenposition dazu, die im Diskurs ebenfalls sehr präsent ist, sieht Improvisation als Handwerk, das unabhängig da-

²⁶⁵ vgl. Kode *1.2.2.1 „Geschichten kaputtmachen“*

²⁶⁶ vgl. T4 Spolin 1986: 33 f.; 5, T5 Lösel 2015: 145; 125, T1 Spolin 2002: 75; 27 sowie die Kodes *1.1.1.3.1.2 Emergenz* und *1.1.1.3.1.3 Groupmind*

²⁶⁷ vgl. Kode *1.2.1.5 Präsenz*

²⁶⁸ vgl. den Kodekomplex *1.2.1 im Moment*

²⁶⁹ vgl. Kode *1.2.1.4 Spiritualität/Mystik*

von, ob das Ergebnis magisch zu sein scheint oder nicht, lediglich gut oder schlecht ausgeführt werden kann.²⁷⁰

Dass die Kontrolle des Augenblicks nicht vom Individuum geleistet werden muss, weil die Regeln, Spiele, Vorgaben und Gruppenprozesse diese Kontrolle übernehmen, inszeniert Improvisieren als einfach und gerade für Anfänger_innen als unkompliziert, denn wenn es nicht auf individuelle Souveränität im Umgang mit dem Moment ankommt, kann auf jedem Niveau gemeinsam improvisiert werden.²⁷¹ Es gehört also zur Grundlogik des Diskurses, dass Improvisieren einfach zu erlernen ist.

2.1.4 Storytelling

Von den 89 Kodierungen für den Kode *1.2.2 Storytelling* entfallen 35 auf den Subkode *1.2.2.1 Geschichten kaputtmachen*. Dieser nach einer Kapitelüberschrift benannte in-vivo-Kode (vgl. Johnstone 2000, S. 158) ist jedoch weder in Tabelle 1 noch in Abbildung 8 aufgegriffen worden, weil diese 35 Kodierungen größtenteils aus einem einzigen Diskursfragment stammen, in dem Johnstone einen Katalog von destruktiven Verhaltensweisen vorstellt. In den anderen Diskursfragmenten sind jedoch bis auf die Problematisierung von Gags keine direkten Bezüge darauf zu finden. Daraus zu schließen, dass Geschichten nicht humorvoll sein dürfen, wäre allerdings ein Missverständnis der diskursiven Praktiken.

Mit dem Begriff „Gag“ ist im Improvisationstheaterdiskurs die Art von Humor gemeint, die auf Kosten der Handlung einer Geschichte oder anderer Mitspieler funktioniert.²⁷² Wenn man sich vor Augen führt, dass die verbreitetste Improvisationstheaterform der Theatersport ist, in dem Schauspieler_innen vor Publikum einen Wettbewerb darum inszenieren, wer die höchste Gunst beziehungsweise am meisten Applaus vom Publikum erhält, so wird verständlich, warum diese Art von Humor so häufig problematisiert wird. Wenn nämlich Theatersport nicht mehr als inszenierter Wettkampf, sondern mit vollem Ernst als ehrgeiziges Kräfteressen ausgetragen wird, so wird jede sich bietende Gelegenheit dafür genutzt, einen Gag so zu setzen, dass nur man selbst den Applaus dafür erhält und die anderen Mitspieler schlecht aussehen, um gegen die anderen zu gewinnen. Ein solches Verhalten widerspricht nicht nur dem Grundsatz, andere gut aussehen zu lassen. Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass es das gemeinsame Erzählen von Geschichten zerstört, denn der Gag wird nur um der Gunst des Publikums Willen gesetzt und nicht, um die Handlung einer Geschichte voranzubringen (vgl. T3

²⁷⁰ vgl. Kode *1.2.4.2 Handwerk*

²⁷¹ vgl. in Abbildung 8 (S. 191) das Beziehungsgeflecht um den Aspekt „Gruppenimprovisation ist einfach; jede_r kann improvisieren“

²⁷² vgl. Kode *1.2.2.1.1 Gags*

Johnstone 2011: 212-214; 158, T8 Andersen 1996: 89-91; 50). Aber gerade die kollektive Zusammenarbeit beim Storytelling ist das, was im Improvisationstheaterdiskurs als zentraler Aspekt von Improvisation gilt. Dabei wird oft auf Johnstone Bezug genommen:

„Ein Improvisations-Spieler muß wie ein Mensch sein, der rückwärts geht: Er sieht, wo er gewesen ist, aber er achtet nicht auf Zukünftiges. Seine Geschichte kann ihn überallhin führen, doch er muß ihr ein »Gleichgewicht« und Struktur geben, das heißt sich an vorangegangene Episoden erinnern und sie wieder in die Geschichte einführen.“ (T2 Johnstone 2000: 2; 198)

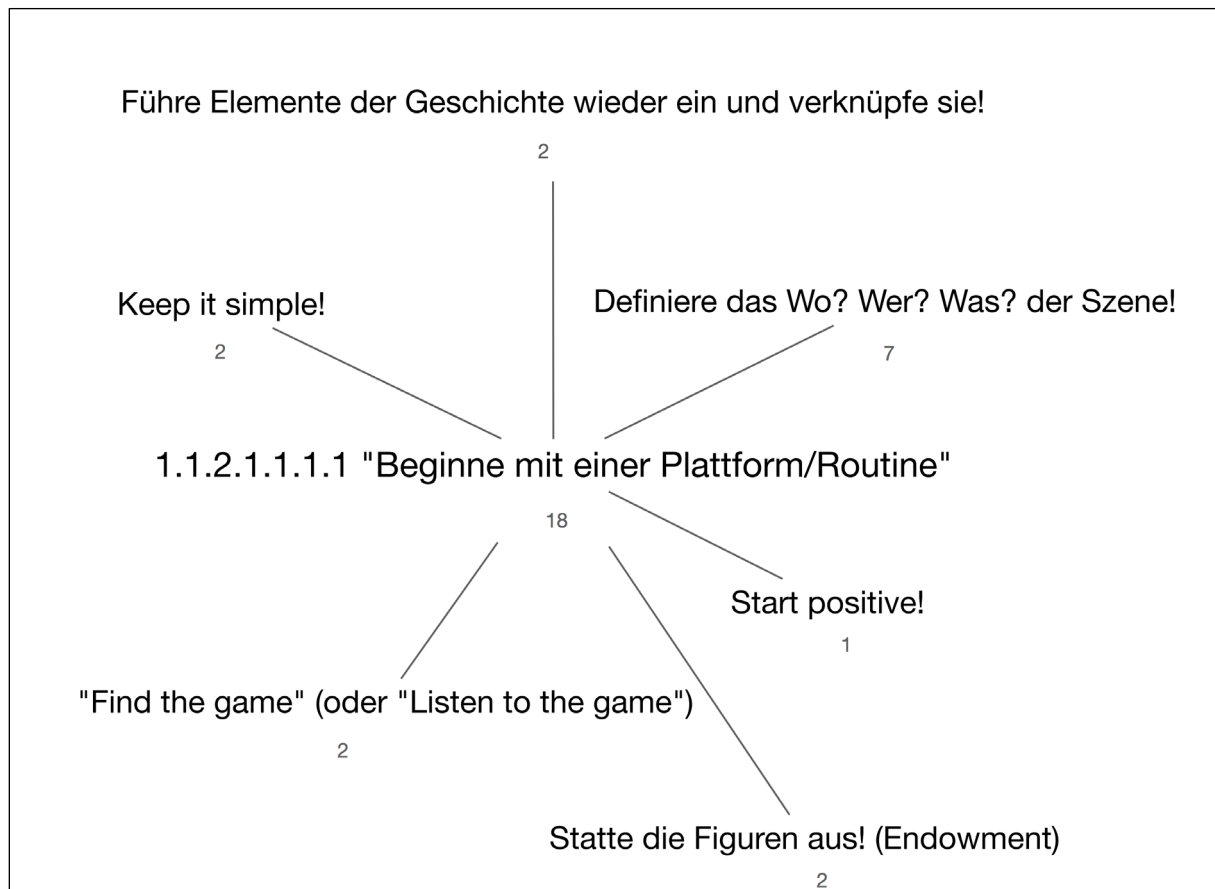
Der Begriff „Storytelling“ steht also im Diskurs für die Konstruktion von Geschichten auf der Grundlage von vorherigen Momenten. Da dabei der Grundsatz gilt, dass von außen sehen „mehr sehen“ bedeutet (vgl. T12 Frost/Yarrow 2007: 75; 177, T6 Lösel 2006: 144; 27), sind alle Zuschauer – sowohl das Publikum als auch andere Mitspieler_innen, die gerade nicht in der Szene mitwirken – sehr wichtig für den Storytelling-Prozess. Das Bild vom Rückwärtsgehen betont zudem, dass nicht eine gute Planung für die Qualität einer Geschichte entscheidend ist, sondern das Wiederaufgreifen von zurückliegenden ungeplanten Ereignissen.

Es wird also wie auch schon bei den Lerninhalten betont, dass nicht die Zukunft interessant ist, sondern der Moment, wobei für das Geschichtenerzählen ganz besonders auf dessen Verbindungsmöglichkeiten zu vergangenen Momenten hingewiesen wird. Es geht also nicht darum, andere mit möglichst originellen Ideen zu beeindrucken, wie sich etwas entwickeln könnte, sondern darum, Impulse von Mitspieler_innen wahrzunehmen, im Gedächtnis zu behalten und wieder aufzugreifen. Aus solchen Ansätzen sind die Langformen wie Harold oder Triater hervorgegangen, die sich immer mehr als Gegengewicht zu den revueartigen Theatersport-Shows entwickelt haben, weil in einer Langform auf jegliche Wettbewerbsinszenierungen verzichtet und keine lose Folge von kleinen Szenen präsentiert wird, sondern abendfüllende Erzählstränge improvisiert werden.

Zu den im Diskurs präsentesten Aspekten, wie Geschichten szenisch improvisiert werden können, gehört das Bilden einer Plattform, das Unterbrechen von Routinen und das Prinzip „Show, don't tell!“ (T5 Lösel 2015: 93; 119)²⁷³. Anhand der Subkodes zum Bilden einer Plattform kann veranschaulicht werden, was mit dem ersten Aspekt gemeint ist:

²⁷³ vgl. Kode 1.1.2.1.1.3.3 „Show, don't tell!“

Abbildung 12: Kode 1.1.2.1.1.1.1 „Beginne mit einer Plattform/Routine“



Die in-vivo-Subkodes sind kommunikative Ratschläge für Gruppeninteraktion. Die Spieler_innen sollen es sich gegenseitig so einfach wie möglich machen, mit Geschichten zu beginnen (keep it simple!), von Beginn an eine gute Stimmung aufbauen (start positive!), sich gegenseitig in ihren Rollen ausstatten (Endowment), gemeinsam den Ort, die Rollen und die Handlung der ersten Szene festlegen (Definiere das Wo?, Wer? und Was? der Szene!), Impulse von anderen aufnehmen (Führe Elemente der Geschichte wieder ein und verknüpfe sie!) und sich im Zusammenspiel herausbildende Interaktionsmuster erkennen und aufgreifen (Find the game!). Dadurch bildet sich eine erst Handlungsroutine einer Geschichte heraus, normalerweise in Form einer vertrauten Alltagsroutine der Hauptfigur.

Bleibt es jedoch zu lange bei dieser sicheren Ausgangsbasis, wird die Geschichte langweilig. Also müssen die sicherheitsgebenden Routinen immer wieder durchbrochen werden, damit etwas Neues geschieht,²⁷⁴ bis sich durch immer mehr Routinenunterbrechungen die Hauptfrage einer Geschichte herausbildet, die normalerweise ein Problem beinhaltet, das die Haupt-

²⁷⁴ vgl. Kode 1.2.2.4 „schafft Probleme“

person im Verlauf der Geschichte lösen muss.²⁷⁵ Dieses Zusammenspiel von Spannung und Entspannung kann von einer Gruppe gesteuert werden, sofern alle Mitglieder mit diesem Prinzip vertraut sind (vgl. T8 Andersen 1996: 104-113; 54).

Die dritte Regel „Show, don't tell!“ ist deshalb für die Vermittlung notwendig, weil außerhalb von Improvisationstheater Geschichten verbal ohne szenische Darstellungen erzählt werden. Um die szenischen Erzähltechniken des Improvisationstheater hervorzuheben, betont diese Regel die Körperlichkeit des theatralen Geschichtenerzählens. So sollen beispielsweise Gefühle immer körperlich gezeigt und nicht benannt werden.²⁷⁶

Auch beim Storytelling zeigt sich die Tiefenstruktur der Gruppe, der Kommunikation und des Im-Moment-Seins beziehungsweise die Ausgrenzung von überzogenem Individualismus und individueller Vorbereitung oder Planung von Improvisationen. Die Körperlichkeit, die in Bezug auf den Kode *1.1.1.4 Lernen* schon herausgearbeitet worden ist, tritt auch hier wieder deutlich hervor. Zudem wird das Erinnern, das im Modell der Improvisationsvermittlung als ein wesentlicher Aspekt herausgestellt worden ist,²⁷⁷ für das Storytelling als ein zentrales Element inszeniert. Eine Verwerfung innerhalb des Diskurses besteht in der Opposition von Langformen und Show-Formaten des Theatersports. Sie wird im folgenden Kapitel noch genauer betrachtet.

2.1.5 Positionierung

Im Diskurs gibt es Tendenzen, das Improvisationstheater im kulturellen Feld jeglicher Theaterarbeit zu positionieren. Von dieser Positionierung kann viel für die Improtheaterszene abhängen, beispielsweise staatliche Förderung, Gagenhöhe, Auftragslage, Art der Spielorte beziehungsweise Größe, Ausstattung und Renommee der Auftrittsbühnen, Publikumszuspruch, Medienpräsenz, finanzielle und organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten von Improvisationsvermittlung und vieles mehr. Da die Verfasser_innen der „How to improvise“-Literatur in ihrer künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit oft darin involviert sind, scheint diese Positionierung im Aussagensystem zu Improvisation und ihrer Vermittlung immer wieder durch, auch wenn selten explizit auf sie Bezug genommen wird.

Mit dem Kode *1.2.3 Positionierung im Interdiskurs* (44) wird zu erfassen versucht, welches künstlerische und pädagogische Selbstverständnis im Diskurs vorherrscht, ob Improvisationstheater als hohe Kunst oder bloße Unterhaltung verstanden wird und ob künstlerische und

²⁷⁵ vgl. Kode *1.2.2.4 „schafft Probleme“*. Eine solche Hauptfrage für den Protagonisten ist in James-Bond-Filmen beispielweise immer: Rettet James Bond die Welt?

²⁷⁶ vgl. Kode *1.1.2.3.3 Körperlichkeit weiterentwickeln*. Anstatt beispielsweise zu sagen „ich freue mich“ soll Freude körperlich gestaltet werden, ohne dies zu verbalisieren.

²⁷⁷ vgl. Abbildung 2 (S. 88)

pädagogische Tätigkeiten dem professionellen oder amateurhaften Bereich zugeschrieben werden. Im Korpus ist zu diesen Aspekten keine eindeutige Verteilung von Aussagen zu erkennen. In Bezug auf die Frage, ob Improvisationstheater Kunst oder Unterhaltung ist, sind zwei Aussagen aufschlussreich:

„Die Ästhetik des Improtheaters ist den Zuschauern näher, da sie weniger decodiert werden muss, ohne Kulturkenntnis verstanden wird. Improtheater ist für mich eine sehr moderne Weiterentwicklung des Volkstheaters.“ (T6 Lösel 2006: 144; 27)

„Wir sollten mit Kunst unterhalten, indem wir gezielt Unterhaltungskunst schaffen. Darin liegt die besondere Qualität des theatralen Geschichtenerzählens.“ (T10 Dixon 2000: 43; 18)

Es wird also weniger die Strategie verfolgt, Improvisationstheater als hohe Kunst zu etablieren. Vielmehr positioniert sich Improvisationstheater in der Nähe von Comedy-Theater (vgl. T11 Nunn 1999: 30-38; 11 f.). Mit den Langformen haben sich Theaterformen entwickelt, die dem Volks- und Unterhaltungstheater nahestehen, diese Nähe jedoch mit einem künstlerischen Anspruch verbinden. Die Positionierung besteht somit in einer Verschränkung von Kunst, Komik und Publikumsnähe.²⁷⁸

Improvisationstheater gilt in Deutschland größtenteils nicht als ernstzunehmende und fördernde Kunstform. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass weder die Ausbildung noch die Spielstätten staatlich institutionalisiert worden sind. Demzufolge besteht die deutsche Improvisationstheater-Szene größtenteils aus Amateuren (vgl. T6 Lösel 2006: 29-32; 14 f.). Berührungspunkte von Improvisationstheater und institutionalisiertem Sprechtheater gibt es kaum:

„Allgemein gesprochen gilt das auch innerhalb der Theaterwelt. Spontantheater als Kunstform wird häufig kurz abgetan und auf das etablierte Sprechtheater zurückgegriffen. Spontanes Theater hatte schon zu Beginn des Schauspiel- und Sprechtheaters eine Randstellung. Im Sprechtheater wird es häufig missverstanden, missbraucht, falsch oder schlicht ‚daneben‘ angewendet. Improvisation im konventionellen Theater bedeutet im besten Fall eine ‚Schauspielübung‘. Theatrale Improvisation ist auch Schauspielübung und kann als solche zu erstaunlichen Resultaten führen. Das Sprechtheater schickt sie in eine Art Exil, wenn es Improvisation auf Training reduziert. Viele Theaterleute wissen nicht, wie man theatrale Improvisation nutzen kann oder haben Angst davor.“ (T10 Dixon 2000: 48; 19)

Die Inszenierung des Sprechtheaters als „daneben“ ist im Diskurs weit verbreitet. Das Improvisationstheater inszeniert sich als unverstanden, wenn es vom Sprechtheater lediglich auf

²⁷⁸ vgl. die Kodes 1.2.3.1 *Comedy/Volkstheater/Entertainment* und 1.2.3.2 *Abgrenzungsversuche*

eine Möglichkeit des Grundlagentrainings reduziert wird, und kontert ähnlich wie Dixon hier mit dem Vorwurf der Unwissenheit gegenüber oder gar der Angst vor Improvisation.

Zur Positionierung des Improvisationstheaters im Interdiskurs beziehungsweise im Vergleich zu anderen Theaterformen ist der Diskurs zu uneinheitlich, um eine stringente Grundlogik darin zu erkennen. Es ist lediglich festzustellen, dass zum Sprechtheater Distanz aufgebaut wird, dass es keine staatlichen Institutionalisierungen gibt und dass nicht alle in der Improvisationstheater-Szene Deutschlands damit zufrieden sind, das Publikum mit Comedy-Shows zu unterhalten, sondern stattdessen eine Verbindung von künstlerischem Anspruch und Publikumsnähe anstreben.

2.1.6 Künstler_innen

Der Kode *1.2.4 Künstler_innen* (34) enthält viele Bezüge zum Kode *1.2.1 im Moment*, weil die Qualität von Künstler_innen an der Fähigkeit gemessen wird, spontan im Moment zu agieren wird. Dabei wird vor allem hervorgehoben, dass Künstler_innen sehr komplexe und schwierige Herausforderungen auf der Bühne zu meistern haben (vgl. T1 Spolin 2002: 99; 31, T6 Lösel 2006: 46; 17), sodass dieser Diskursbereich der Aussage, Improvisation sei einfach und deshalb problemlos erlernbar, entgegensteht.²⁷⁹ Es stehen sich somit zwei diskursive Formationen gegenüber. Die eine legt den Fokus darauf, dass die „How to improvise“-Literatur mit der Zielsetzung geschrieben wird, möglichst viele Leser_innen für Improvisation zu begeistern und zum Erlernen zu ermutigen (vgl. T4 Spolin 1986: 4; 2, T11 Nunn 1999: 5; 7). Deswegen werden Aspekte hervorgehoben, die zeigen sollen, wie leicht sich Improvisation erlernen lässt. In der andere Formation werden Qualitätskriterien von Improvisationstheater aufgestellt, um zu zeigen, dass Improvisationstheater auch einem hohen künstlerischen Anspruch genügen kann (vgl. T10 Dixon 2000: 102-104; 29). Dabei wird vor allem die Beherrschung des Handwerks im Umgang mit dem Moment hervorgehoben (vgl. T6 Lösel 2006: 116; 24, T15 Saywer 2003: 154; 111). Es werden Qualitätskonzepte entwickelt, was gutes und schlechtes Improvisationstheater ausmacht (vgl. T3 Johnstone 2011: 455-464; 476, T10 Dixon 2000: 97; 28).

In Tabelle 1 sind Aussagen über schlechte Improvisation zusammengestellt worden:²⁸⁰ Eitelkeit/Selbstgefälligkeit (vgl. T10 Dixon 2000: 97; 28), angeben (vgl. T3 Johnstone 2011: 457; 476), sich auf Routinen anstatt auf Instinkt verlassen (vgl. T10 Dixon 2000: 101; 29), um Kontrolle kämpfen (vgl. T3 Johnstone 2011: 459; 476), planen anstatt teilzunehmen (vgl. T15

²⁷⁹ vgl. S. 208

²⁸⁰ vgl. S. 194

Saywer 2003: 63; 101) und negativ sein (vgl. T3 Johnstone 2011: 133-141; 160). Sie lassen sich auf zwei Grundhaltungen reduzieren. Als Verhalten, das die Entfaltungsmöglichkeiten von Improvisationsprozessen verhindern kann, gilt demnach, wenn jemand den Moment kontrollieren will und seine Ideen dabei für wichtiger hält als den Gruppenprozess (vgl. T8 Andersen 1996: 74-78; 47), was die bisher herausgearbeitete diskursive Grundlogik weiter festigt. Die Aussagen über gute Improvisation weisen nicht so eindeutig auf Gemeinsamkeiten hin.²⁸¹ Offensichtlich gibt es dazu im Diskurs sehr unterschiedliche Vorstellungen beziehungsweise Erfahrungen.²⁸² Es wird zwar stellenweise versucht zu klären, was gute Improvisationsschauspieler_innen ausmacht (vgl. T3 Johnstone 2011: 465-476; 476, T3 Johnstone 2011: 485-490; 477,), aber eine solche Konzentration auf individuelle Fähigkeiten entspricht nicht der diskursiven Grundlogik, sich vom Individuum ab- und der Gruppe zuzuwenden. Solche Aussagen verbreiten sich vermutlich deshalb nur wenig im Diskurs.

Stattdessen ist mit dem Regelwerk des Improvisationstheaters ein umfangreiches System von vielen einzelnen Aspekten vorhanden, an denen besser aufgezeigt werden kann, was nicht gut ist, als das, was gut ist, denn ein Regelverstoß lässt sich oft recht leicht und eindeutig feststellen, wenn dadurch der improvisatorische Gruppenprozess ins Stocken gerät. Wird jedoch die Gesamtheit aller Regeln befolgt, kommt dies zwar gutem Improvisieren nahe, aber der Gruppenprozess kann sich nicht immer auf dieselbe Weise entfalten, weil er sich aus dem Moment heraus entwickelt. Hat etwas einmal gut funktioniert, lässt sich dies nicht noch einmal mit der gleichen Qualität reproduzieren, denn improvisatorische Gruppenprozesse sind zu komplex und situationsgebunden, als dass sie zweimal in der gleichen Weise ablaufen könnten. Deswegen sollen Theaterimprovisierende wagemutig sein, sich nicht auf Routinen verlassen und im Zweifelsfall immer die ungewöhnlichere Wahl treffen (vgl. T9 Close u. a. 2006: 45; 100). Die Grundlage für gute Improvisationen besteht also darin, dass alle in der Gruppe die Regeln der Theaterspiele, des Storytellings und der Schauspieltechniken befolgen. Wird dieses Regelwerk trainiert, kann die Qualität von Gruppenimprovisationen gesteigert werden.

Die Inszenierung von Künstler_innen gehört nicht zu den zentralen Diskursformationen des Diskurses. Dementsprechend sind die Bezüge zur diskursiven Grundlogik nicht mehr so offensichtlich, wie in den bisherigen Darstellungen. Die Opposition der Inszenierungsweisen, dass Improvisation einerseits sehr einfach und andererseits künstlerisch anspruchsvoll ist, wird nicht aufgelöst. Dass zwar darüber, was schlechte Improvisation ausmacht, Einigkeit herrscht, aber nicht darüber, was gute Improvisation ist, weist auf das Vermittlungsprinzip hin,

²⁸¹ vgl. Kode 1.2.4.1.1 *gut*

²⁸² vgl. Kode 1.2.4.1 *Gütekriterien*

schlechte Improvisation erkennen zu können und zu vermeiden, um damit Platz für gute Improvisation zu schaffen.

2.1.7 Didaktische Begründungen

Da Improvisationstheater größtenteils in der Freien Szene in Form von Workshops oder wöchentlichen Kursen vermittelt wird, liegt die Frage nach der Begründung für die Vermittlung in den Randbereichen des Diskurses, sodass lediglich 33 Kodierungen für diesen Kodekomplex vorhanden sind. Im Diskurs wird nur selten nach der Legitimation oder den Gründen dafür gefragt, ob und inwieweit es sinnvoll ist, Improvisation zu vermitteln, denn solange Bedarf vorhanden ist, werden Kurse oder Workshops angeboten. Wenn keiner mehr kommen sollte, wird dieses Angebot eben nicht mehr aufrecht erhalten. Diese pragmatische Orientierung am Kundeninteresse ist typisch für Vermittlungsformen in der Freien Szene.

Im Diskurs sind lediglich dann didaktische Begründungen zu finden, wenn es um Improvisationstheatervermittlung an staatlichen oder staatlich geförderten Institutionen geht (vgl. T11 Nunn 1999: 69-72; 16). In diesem Zusammenhängen wird auf drei Weisen argumentiert. Am häufigsten ist die Aussage zu finden, dass Improvisationstheater Kinder und Jugendliche motiviert, weil es auf vielfältige Weise an deren Lebenswelt orientiert ist.²⁸³ Beim theatralen Improvisieren können Kinder und Jugendliche ihren Alltag szenisch umsetzen, sie gestalten die Handlungsstränge der Szenen selbst, sie kennen sich in Comedy-Shows aus und sie spielen gerne Spiele. Daneben wird betont, dass Improvisationstheater ein gutes Grundlagentraining für jegliches Theaterspielen ist.²⁸⁴ Es besitzt das Potential, für die Kunstform Theater zu begeistern, und es fördert durch die Gruppenspiele Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Vertrauen und Kreativität.²⁸⁵

Die didaktischen Begründungen bilden den einzigen Diskursbereich, in dem keine Oppositionen erkennbar sind. Dieser Bereich ist wenig entwickelt und enthält kaum Differenzierungsansätze. Strategisch gesehen wird in ihm die Chance genutzt, die positiven Stärken der Improvisationstheatervermittlung in Abgrenzung gegenüber einem werkorientierten Sprechtheaterunterricht an Schulen darzustellen.

2.1.8 Publikum

Mit 23 Kodierungen liegt auch dieser Aspekt am Rand des Diskurses. Trotzdem erscheint dieser Randbereich erwähnenswert für die Analyse, weil das Publikum als wichtiger Bestand-

²⁸³ vgl. Kode 1.1.3.1 *Improvisationstheater motiviert Jugendliche*

²⁸⁴ vgl. Kode 1.1.3.2 *als theatrales Basistraining*

²⁸⁵ vgl. die Kodes 1.1.1.1.3 *Gruppe*, 1.1.2.2 *Vertrauen entwickeln*, 1.1.2.5 *Kreativität reflektiert entfalten*

teil einer Theaterimprovisation inszeniert wird (vgl. T1 Spolin 2002: 70-75; 26 f., T6 Lösel 2006: 117 f.; 24, T14 Nachmanovitch 2003: 20; 13). Damit wird ein wesentlicher Aspekt von Performativität aufgegriffen, Handeln immer auch als inszeniertes Handeln vor anderen mitzudenken (vgl. Pfeiffer 2012, S. 213). Dazu passt auch der Grundsatz, dass Zuschauer mehr sehen als das, was die in die Szene involvierten Schauspieler_innen wahrnehmen oder beabsichtigen darzustellen.²⁸⁶

Das Handeln vor anderen findet bei der Improvisationsvermittlung, bedingt durch die Gruppenspiele, in denen die Spieler_innen sich ständig gegenseitig beobachten beziehungsweise inszenieren und inszenieren lassen, ununterbrochen statt. Dieses Handeln vor anderen passiert auch dann, wenn vor dem Plenum einer Lerngruppe eine Teilgruppe ein Theaterspiel präsentiert und das Ergebnis zusammen mit dem Plenum reflektiert wird. Es findet zudem durch die Interaktion mit dem Publikum bei Bühnenauftritten statt, wenn das Publikum beispielsweise durch Vorgaben, Bewertungen und direkte Rückmeldungen beim Theatersport eine Theateraufführung mitgestaltet.²⁸⁷ Somit baut das Improvisationstheater auf der autopoietischen Feedback-Schleife geradezu auf (vgl. Lösel 2013, S. 184 f.).

Geschichten werden im Verlauf einer Improvisationstheater-Show also im doppelten Sinn kollektiv konstruiert: Die Spieler_innen auf der Bühne konstruieren sie miteinander und zugleich vor und mit dem Publikum zusammen. Die Grenzen von Produktion und Rezeption sind wesentlich durchlässiger als beim Sprechtheater.

Das Publikum als wichtigen Mitgestalter von improvisierten Geschichten zu inszenieren, hängt mit der Grundlogik des Diskurses insofern zusammen, dass das spontane Handeln im Moment einen solchen Einbezug des Publikums nahelegt, denn wenn die Spieler_innen spontan auf alles reagieren sollen, was sich ihnen als Anreiz zum Improvisieren bietet, erscheint es konsequent, dass auch Impulse vom Publikum in das Spiel miteinbezogen werden. Dies ist eine Variante der Grundhaltung des Improvisationstheaters, nicht mit Planungen oder Vorbereitungen, sondern mit dem, was unerwartet aus der Situation heraus entsteht, zu operieren.

2.1.9 Resümee

Wie aufgezeigt worden ist, sind bis auf den sehr heterogenen Bereich „Positionierung“ alle erläuterten Diskursbereiche durch die Tiefenstrukturen Gruppe, Theaterspiele, Regeln befolgen, Storytelling, Körperlichkeit und Kommunikation als Agieren und Reagieren im Moment mit-

²⁸⁶ vgl. in Tabelle 1 (S. 194): „Grundsatz: Von Außen sieht man mehr als auf der Bühne.“

²⁸⁷ Für Bewertungen gibt es beispielsweise das Applausometer, bei dem Länge und Lautstärke des Applauses als Wertungsmaßstab gelten. Für direkte Rückmeldungen gibt es beispielsweise Rosen, die als positive Zustimmung mitten in der Szene auf die Bühne geworfen werden dürfen, und Schwämme, die als Ablehnungsbekundung in derselben Weise eingesetzt werden können.

einander verbunden. Was dieser Grundlogik nicht entspricht, wird ausgegrenzt: Kommunikation steht vor Individualität oder Originalität, Selbstgefälligkeit und Angeberei sind unerwünscht, Spontaneität beziehungsweise Intuition werden als Gegenteil von rationaler Kontrolle oder Planungen inszeniert und Ideen aufzugreifen ist wichtiger, als sie zu erfinden.

Der Vermittlungsdiskurs hat seine kohärentesten Regionen in den Bereichen, die sich auf den Regelkatalog und die Theaterspiele als Lern- und Spielhilfen konzentrieren. Über diese beiden Formationen der Gegenstände kontrolliert der Diskurs die Vermittlungspraktiken. So grenzt der Diskurs beispielsweise den Einzelunterricht aus, weil beide Formationen die Gruppe als Lernumgebung einfordern. Auch das individuelle Üben wird ausgegrenzt, da jegliche Lernfortschritte an Kommunikationsprozesse in Gruppen gebunden sind (vgl. T1 Spolin 2002: 88 f.; 29). Verbal orientierter Theorieunterricht ist ebenso sinnlos, da dort die Körperlichkeit nicht zum Zuge kommen kann und somit keine Erfahrungen ermöglicht werden. Auch das Streben nach individueller Originalität ist kontraproduktiv, weil Geschichten sich nicht aufgrund von Einzelleistungen, sondern innerhalb von kollektiven Prozessen am besten entwickeln können.

Die Grundlogik des Vermittlungsdiskurses von Improvisationstheater kann im Sinne eines Ideals in kompakter Form so formuliert werden:

Die Kontrolle des Unkontrollierbaren wird den Spielformaten, den Regeln, der Gruppe, der Geschichte und dem Publikum vertrauensvoll übergeben, um sich darauf konzentrieren zu können, jegliche Formen von Freiheit im Moment aufmerksam zu beobachten und gemeinsam zu gestalten.

Das Unkontrollierbare ist der unvorhersehbare Moment beim Improvisieren und bei deren Vermittlung. Die Spielformate, Regeln, Gruppen, Geschichten und das Publikum sind zentrale situative und prozessuale Aspekte des Improvisierens und Vermittelns. Die Wörter „beobachten“ und „gemeinsam gestalten“ der Kurzdefinition betonen den Grundsatz, andere gut aussehen zu lassen. Der Begriff „Freiheit“ ist bisher noch nicht in Bezug auf den Diskurs dargestellt worden. Er ist immer wieder in ihm anzutreffen und wird eng mit Improvisation verknüpft,²⁸⁸ sodass im Verlauf der Diskursanalyse mehrmals versucht worden ist, einen Kodekomplex dazu zu erstellen. Aber die Kodes und Subkodes sind im Zuge der Rekodierungen ständig auf andere Kodekomplexen verteilt worden, denn Improvisation wird zwar im Diskurs

²⁸⁸ vgl. T1 Spolin 2002: 10; 18, T1 Spolin 2002: 29-34; 21, T2 Johnstone 2000: 143; 264, T4 Spolin 1986: 17-19; 3, T6 Lösel 2006: 3; 11, T7 Vlcek 2006: 27f.; 5, T8 Andersen 1996: 3; 21, T10 Döxin 2000: 9-11; 13

allgemein als Freiheit verstanden, was aber unter Freiheit in Bezug auf Improvisation und ihre Teilaspekte konkret zu verstehen ist, bleibt ungeklärt.²⁸⁹

Es handelt sich dabei vermutlich um einen strategischen Versuch, Improvisationstheater mit dem positiven Schlagwort „Freiheit“ zu verknüpfen. Dies lässt sich an der in Kapitel 2.1.2 aufgezeigten Widersprüchlichkeit bezogen auf das Verhältnis von Alltag und Improvisationstheater verdeutlichen. Obwohl der dort aufgezeigte Widerspruch eigentlich nicht auflösbar ist, wird er dennoch im Diskurs nicht als solcher empfunden, denn Improvisationstheater kann mithilfe dieses Widerspruchs auf zwei Weisen als Freiheit inszeniert werden: einerseits als die Befreiung von den Zwängen des Alltags durch Kreativität²⁹⁰ und andererseits als die Freiheit, das für die Improvisation zu nutzen, was einem spontan einfällt, ohne sich Gedanken darum zu machen, ob etwas daran richtig oder falsch sein könnte. Der Begriff „Freiheit“ soll beide Male unabhängig von seiner widersprüchlichen Verwendung signalisieren, dass die Kreativität im Improvisationstheater, bezogen auf die Alltagskonventionen, Loslassen (vgl. T10 Dixon 2000: 4-5; 11), Breakthrough (vgl. T4 Spolin 1986: 185-187; 19) und Gelassenheit (vgl. T3 Johnstone 2011: 49; 100) bedeutet.

Freiheit ist ein problematischer Begriff der Improvisationsvermittlung, denn es gibt im Improvisationstheater das Regelwerk und die Spielformate ja gerade deswegen, um zu vermeiden, dass Anfänger_innen vor lauter Freiheit nicht mehr wissen, was zu tun ist, und dadurch verunsichert werden. Gerade diese Freiheitsbegrenzungen geben also die nötige Sicherheit, um die ersten Schritte beim Improvisieren zu wagen. Andererseits wird betont, dass die Regeln nur Spielhilfen sind, an die sich nicht sklavisch zu halten ist. Sie können gebrochen werden, wenn es ohne sie besser funktioniert. Die Opposition zwischen Improvisieren als Freiheit und Improvisieren unter Zuhilfenahme von Regeln und Spielformaten schlägt sich in der Diffusität nieder, welche die diskursiven Praktiken in Bezug auf den Begriff „Freiheit“ kennzeichnet. Aufgrund dieser Diffusität ist der Begriff „Freiheit“ nicht als Kodekomplex in der Tabelle aufgeführt worden. Weil er aber dennoch ein alles verknüpfender Strang der diskursiven Praktiken künstlerischer und pädagogischer Reflexionen des Improvisationstheaters zu sein scheint, ist er in die obige kompakte Zusammenfassung der Grundlogik des Diskurses aufgenommen worden.

²⁸⁹ Improvisation wird teilweise als Befreiung von Konventionen des alltäglichen Verhaltens und Denkens verstanden (vgl. T10 Dixon 2000: 9-11; 13) oder als Ausbrechen aus fremdbestimmten, sozialen Rollenzwängen (vgl. T2 Johnstone 2000: 143; 264). Improvisation kann auf intuitiv-unbewusstem Handeln aufbauen, das nicht mehr vom Verstand kontrolliert wird (vgl. T1 Spolin 2002: 29-34). Freiheit wird aber auch als Regelbefolgung definiert (vgl. T8 Andersen 1996: 3; 21).

²⁹⁰ vgl. Kode 1.1.2.4.1 *Freiheit vom Alltagsleben*

3. Improvisationsvermittlung im Jazz

In diesem Kapitel wird analog zu Kapitel 2 vorgegangen. Zunächst wird anhand einer Tabelle ein Überblick über die Wissenskonzepte des Improvisationsvermittlungsdiskurses im Jazz gegeben.

Tabelle 2: Wissenskonzepte der „How to improvise“-Literatur (Jazz)

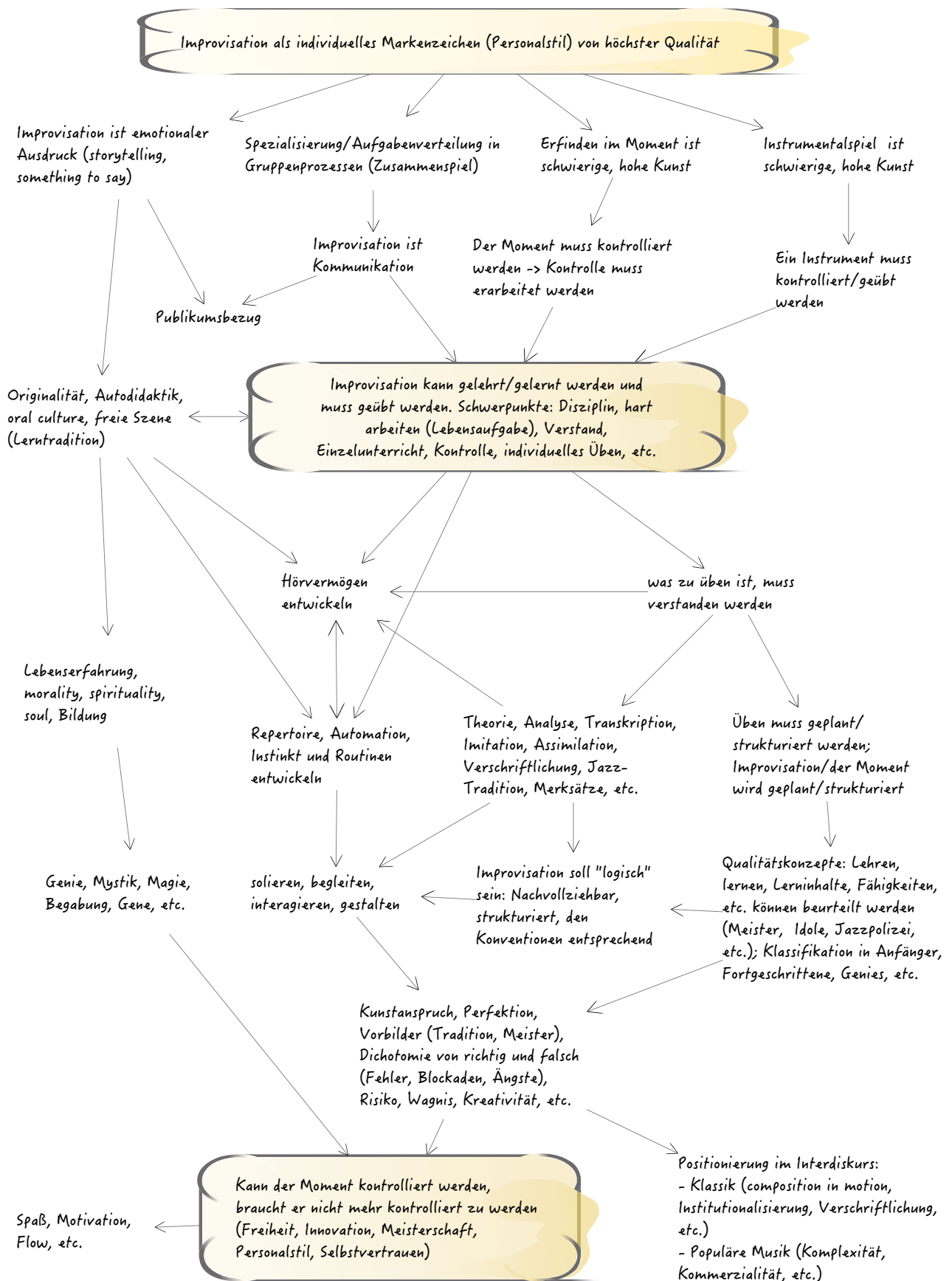
Konstrukte/Wissenskonzepte	Teilaspekte				enthaltene Oppositionen
	Akademischer Anspruch: Jazzstudienengänge an Universitäten werden legitimiert bzw. verteidigt	Ursprungsanspruch: Improvisation ist älter als Komposition; Jazz ist die Grundlage jeglicher Popmusik	Perfektionsanspruch: Improvisation wird auf eine Stufe mit Komposition gestellt (Improvisation als instant composing)	Qualitätsanspruch: Perfekt zu improvisieren ist schwieriger als perfekt zu komponieren bzw. zu interpretieren; Jazz ist komplexer als Popmusik	
Inszenierung der Kunstform	Positionierung: Auseinandersetzung mit europäischer Kunstmusik; Abgrenzung von Populärer Musik	Flow: Da Jazzimprovisation sehr komplex ist, kann sie nicht rational erfasst werden; Nachdenken hemmt das Improvisieren	Das Erfinden im Moment geschieht im Spannungsfeld von Automation und Intuition. Es muss durch Üben intensiv vorbereitet werden	Improvisation als unfassbar und daher als mystisch und magisch aufzufassen, ist üblich, wird aber auch kritisiert	Von regionaler afrikanischer Straßenmusik (New Orleans) zum international etablierten Konzertwesen (Jazzfestivals)
	Im Moment: Improvisieren wird als flüchtige Kunst des Augenblicks inszeniert	Beherrschung des "Handwerks": Instrumentbeherrschung, Sound, Harmonik, Melodik, Rhythmus, Feeling, Form, Repertoire, etc.	Als vollendete Meisterschaft gilt der Personalstil: Der unverwechselbare individuelle Ausdruck verbunden mit Kreativität und einzigartiger Originalität	Heroisierung, Geniekult: Vorbildfunktion bzw. Bewunderung sehr guter Künstler_innen	Improvisieren - Nachdenken Automation – Innovation; Routinenbildung – Erfinden; Magie – Handwerk
	Kommunikation: Das Zusammenspiel in Bands und die Verbindung mit dem Publikum	Die Kommunikation mit dem Publikum wird im emotionalen Ausdruck, im Erzeugen von Spannungsverläufen und im "Ansprechen" gesehen	Die Kommunikation in der Band wird mit gegenseitigem Zuhören und der Ausführung von Spezialaufgaben (Solospiel, Begleitung, Timekeeper, etc.) verbunden	Jazz wird als demokratische Kunstform verstanden	Kunst – Handwerk; Individualität – Kollektiv; Originalität – Automation Publikumskontakt - Mitspieler_innenkontakt; nonverbale Musik – "Ansprechen"; Solospiel - Kollektiv
	Vorbereitung auf komplexe, unvorhersehbare Situationen durch Fehlervermeidung: a) Verstehen: Analyse der Elemente (Jazztheorie) b) Kontrolle über Instrument und musikalisches Material gewinnen (Automation) c) Hörvermögen entwickeln d) Gruppenimprovisation trainieren e) Repertoire erweitern	Lerninhalte: Vorbereitung, Fehlervermeidung, Selbstvertrauen, individueller Ausdruck, Regeln	Entwicklung von Selbstvertrauen für individuellen, kreativen Ausdruck	Regeln und Merksätze als Hilfestellung	Kontrolle – Unvorhersehbarkeit; Perfektion - Fehler; head - hand - heart (Liebman)

Inszenierung der Vermittlung	Methodische Ansätze: Analysieren, Verstehen, Üben, Einzelunterricht, Strukturiertheit, Disziplin, Verschriftlichung, etc.	Schwerpunkte des Lernens: Analytisch, diszipliniert, ernsthaft, imitativ, traditionsbewusst, verschriftlicht (Transkription), Arbeitsethos: Durchhaltevermögen (lang, hart, mühsam) und strukturiertes Üben; Grundstruktur: Imitate, assimilate, innovate	Die Inszenierung des Lehrens ist sehr vielfältig; Leichte Tendenz zum Organisieren und Strukturieren, zum Zweischritt von Diagnose und Verbesserung und zu Sensibilisierung für Vielfalt	Von Einzelunterricht wird als selbstverständlich ausgegangen. Ensembleunterricht wird teilweise erwähnt.	analytisch, diszipliniert, strukturiert – spielerisch; Automation – Innovation; Verschriftlichung – orale Tradition; Gruppenunterricht - Einzelunterricht
	Didaktische Begründungen: Legitimation der Institutionalisierung, audience development	Die Institutionalisierung (besonders die Hochschulstudiengänge) wird legitimiert bzw. verteidigt	audience development: Jazz braucht ein fachkundiges Publikum, das durch Unterricht vergrößert wird		Profi- oder Amateurausbildung; Institutionalisierung – autodidaktische Lehrtradition des Jazz

Tabelle 2 ist nach dem selben quantitativ ausgerichteten Ordnungsprinzip innerhalb der Bereiche „Inszenierung der Kunstform“ und „Inszenierung der Vermittlung“ wie in Tabelle 1 strukturiert.²⁹¹ Dass die Spalte „Konstrukte/Wissenskonzepte“ beider Tabellen viele übereinstimmende Begriffe enthält, liegt am tertium comparationis beziehungsweise dem theoretischen Hintergrund des Vergleichs, woran sich die heuristischen Fragen und das Kodiermodell ausgerichtet haben. Da aus Tabelle 2 das Netz von Aussagen, das den Vermittlungsdiskurs prägt, nicht vollständig erschlossen werden kann, ist wie schon in Kapitel 2 ergänzend zur tabellarischen Darstellung eine Grafik erstellt worden. Auch hier wird wie in Kapitel 2 erst durch die Kombination aus Grafik und Tabelle in verkürzter Form ersichtlich, wie das Aussagensystem des Jazz-Vermittlungsdiskurses im Wesentlichen organisiert ist.

²⁹¹ vgl. S. 196

Abbildung 13: Diskurs der Improvisationsvermittlung im Jazz als Beziehungsgeflecht von Aussagen

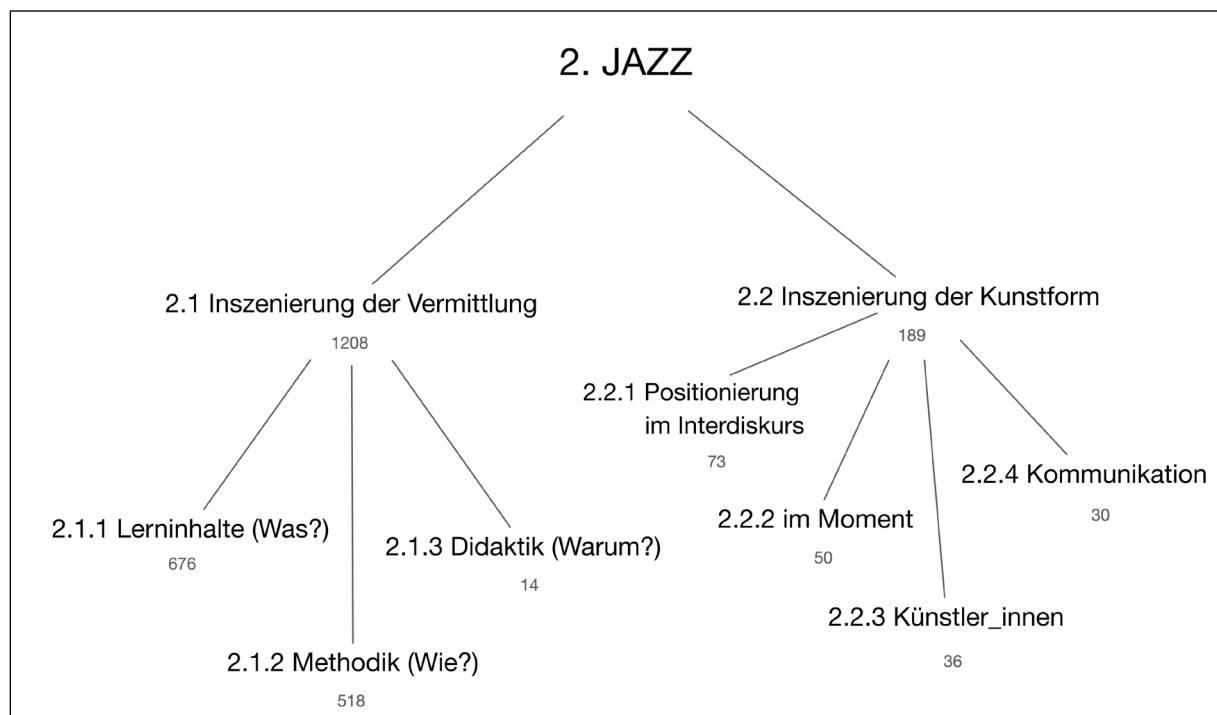


In Tabelle 2 und Abbildung 13 wird wie auch in Tabelle 1 und Abbildung 8 der Schwerpunkt auf die Formationen der Begriffe und Gegenstände gelegt. Es geht in Abbildung 13 von oben nach unten zunächst um den Kern der künstlerischen Praxis (oberes gelbes Feld). Diese wirken sich auf die Aussagenbeziehungen der Vermittlung aus, die unter dem mittleren gelben Feld zu finden sind. Das unterste gelbe Feld enthält die Zielsetzung der Vermittlung, die eigentlich wiederum, wenn es grafisch darstellbar wäre, nahe am obersten gelben Kasten positioniert werden könnte, um zu zeigen, wie eng alles miteinander verwoben ist. Entsprechend den Erläuterungen zu Abbildung 8 sind mit Abbildung 13 ebenso nicht alle möglichen Verbindungen von Aussagen im Diskurs erfasst, sondern lediglich diejenigen ausgewählt worden, die für den Vergleich beider Diskurse relevant sind.

3.1 Wissenskonzepte als Teilbereiche des Aussagensystems

Auf den ersten Blick lässt die Verteilung der Kodierungen vermuten, dass sich der Vermittlungsdiskurs im Jazz wenig mit der Inszenierung der Kunstform beschäftigt und sich sehr auf die Vermittlung konzentriert.

Abbildung 14: Jazz (Kodesystem, Ebene 1-3)



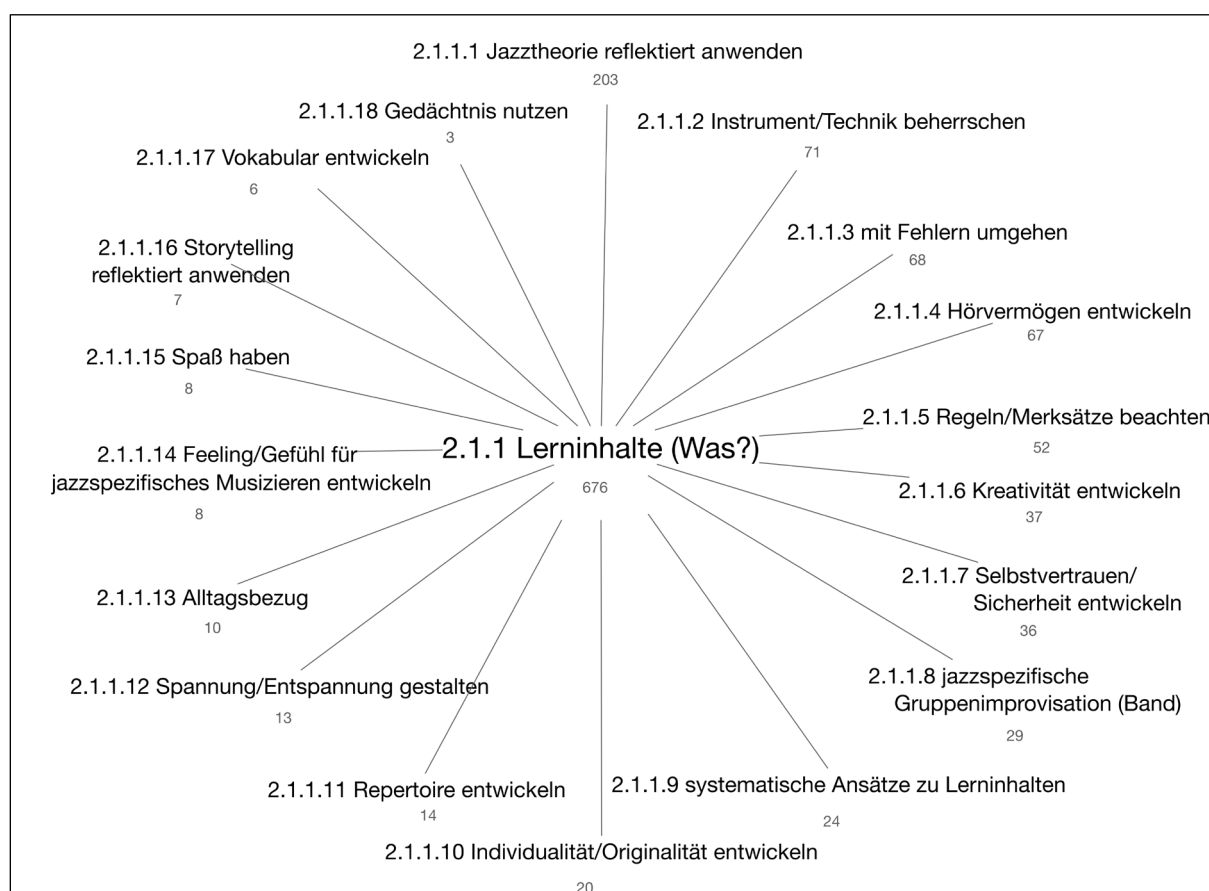
Von der Anzahl der Kodierungen auf die Bedeutung im Diskurs zu schließen, ist hier jedoch nicht angebracht, denn Subkodes wie *2.1.1.1 Jazztheorie reflektiert anwenden* (202) können sowohl der Vermittlung als Lerninhalt zugeteilt werden als auch der Kunstform als Tätigkeits-

feld. Ähnlich verhält es sich mit den Subkodes *2.1.1.2 Instrument/Technik beherrschen* (71) und *2.1.1.3 mit Fehlern umgehen* (68). Wären beispielsweise diese drei Subkodes der Inszenierung der Kunstform zugeordnet worden, ergäbe sich ein ähnliches Bild von der Häufigkeit der Aussagen in den Bereichen Kunstform und Vermittlung wie im Improvisationstheater-Diskurs.²⁹² Beide Diskurse durchzieht die enge Verschränkung von künstlerischer und pädagogischer Praxis, sodass anhand von Kodierungsverteilungen in beiden Bereichen keine angemessenen Schlussfolgerungen gezogen werden können.

3.1.1 Lerninhalte

Der Kodekomplex *2.1.1 Lerninhalte (Was?)* (676) umfasst viele unterschiedliche Aspekte, von denen nur einige für die Ergebnispräsentation ausgewählt werden. Alle Kodes haben den Grundsatz gemeinsam, dass die komplexen, unvorhersehbaren Situationen, die beim Improvisieren auftreten können, intensiv vorzubereiten sind, um möglichst fehlerfrei zu improvisieren. Die Lerninhalte haben also größtenteils die Fehlervermeidung als Zielsetzung.

Abbildung 15: Kodekomplex *2.1.1 Lerninhalte (Was?)* im Jazz



²⁹² vgl. Abbildung 7 (S. 190)

Den weitaus größten Anteil nimmt der Kode *2.1.1.1 Jazztheorie reflektiert anwenden* (202) ein, der wiederum stark von seinem Subkode *2.1.1.1.1 Harmonik* (128) geprägt ist. In diesem Subkode geht es größtenteils um Akkorde und Skalen und deren Zusammenhänge. Das Verstehen von harmonischen Abläufen und das Verstehen, wie davon Melodien über Skalen abgeleitet werden können, sind die zentralen Lerninhalte. Dass diese Lernfelder mit dem Begriff „Jazz-Theorie“ bezeichnet werden, kann als strategischer Versuch gedeutet werden, Jazz-Improvisation als intellektuell und anspruchsvoll zu inszenieren. Der Begriff legt nahe, die Basis von Jazz-Improvisation mit den abstrakten, kognitiven und logischen Aspekten zu verbinden.

„Der Verstand ist der Schöpfer aller musikalischen Gedanken.“ (M3 Aebersold 1996: 162; 27)

„It also has to do with ideas-learning how to edit your ideas and being better able to follow ideas out to a logical conclusion.“ (M23 Berliner 1994: 59; 243)

Mit dem Begriff „Logik“ wird Jazz-Improvisation einerseits in die Nähe von Philosophie und Wissenschaft gerückt (vgl. M19 Liebman 1996: 20-23; 113). Andererseits soll die Improvisation in sich schlüssig sein und den Konventionen der Jazz-Theorie entsprechen. Man soll wissen, was man tut (vgl. M3 Aebersold 1996: 172; 29). Das Verstehen von Jazz-Theorie ermöglicht also ein Improvisieren, bei dem man in Bezug auf die Akkordverbindungen, über die improvisiert wird, nicht die Kontrolle verliert.²⁹³

Der zweite Bereich, in dem Kontrolle eine große Rolle spielt, ist die Beherrschung des Instruments.²⁹⁴ Theoretisches Wissen allein genügt nicht, es muss auf das Instrument übertragbar sein und in Klang umgesetzt werden können (vgl. M20 Liebman 2001: 16-19; 10). Hierbei stehen nicht kognitive Aspekte im Zentrum, sondern die Automation instrumentalmotorischer Sensumotorik.²⁹⁵ Diese Automation wird durch intensives Üben erlangt. Je mehr Abläufe automatisiert worden sind, desto komplexere Situationen können kreativ und fehlerfrei gemeistert werden.²⁹⁶

Dieser Aspekt überschneidet sich mit dem Kode *2.1.1.1.1 Repertoire entwickeln* (14). Damit kann sowohl das Repertoire an Stücken, über die man improvisieren kann, gemeint sein, als auch der erarbeitete Fundus an Instrumentaltechniken, anwendbarem theoretischen Wissen

²⁹³ vgl. Kode *2.1.1.1.2 kognitives Durchdringen der Lerninhalte*; es gibt aber auch eine kritische Positionierung dazu im Diskurs (vgl. Subkode *2.1.1.1.2.2 Problematisierung*)

²⁹⁴ vgl. Kode *2.1.1.2 Instrument/Technik beherrschen*

²⁹⁵ vgl. die Kodes *2.1.1.2.1 Pattern antrainieren* und *2.1.1.2.1.2 Automation*

²⁹⁶ vgl. Kode *2.1.1.2.1.1 kreativitätsfördernd*

oder stilistischen Kompetenzen. Auch hier ist der Grundgedanke: Je mehr ich kenne und auf dem Instrument umsetzen kann, desto weniger Fehler passieren mir.

Doch perfekte Instrumentaltechnik, ein reichhaltiges Repertoire und umfangreiches Theoriewissen reichen immer noch nicht aus, denn es gibt noch zwei weitere Lernfelder, die im Diskurs als ebenso wichtig inszeniert werden: das Hörvermögen und die Erfahrung im Ensemblespiel.²⁹⁷ Das Ensemblespiel umfasst einerseits spezifische Aufgabenverteilungen für bestimmte Instrumente²⁹⁸ und andererseits kommunikativ-interaktive Kompetenzen des Agierens und Reagierens im Sinne des Modells zu Improvisation und ihrer Vermittlung aus Sicht der Performativität in Abbildung 2.²⁹⁹

Der Kode *2.1.1.4 Hörvermögen entwickeln* (67) wird von zwei Subkodes geprägt. *2.1.1.4.2 Hören als wichtigster Aspekt?* (18) betont die auditive Lerntradition des Jazz,³⁰⁰ womit dem Hören bezogen auf die bisher dargestellten Lerninhalte eine zentrale Stellung eingeräumt wird. Noch mehr Kodierungen umfasst der Subkode *2.1.1.4.1 Voraushören/inneres Hören* (26):

„Der Jazzmusiker muß eine Idee in Töne umwandeln, auf sein Instrument übertragen und spielen und dies alles in Sekundenbruchteilen. Es ist klar, daß dies eine besondere Art des Hörens erfordert - die Fähigkeit alles zu hören, bevor man es spielt. Das heißt natürlich nicht, daß es keine musikalischen Hilfsmittel gäbe. Wenn der Musiker z.B. die Akkorde des Themas kennt, kann er auf sein Repertoire an Patterns, Skalen, Standardfiguren usw. zurückgreifen und einfach das Richtige an den rechten Platz setzen.“ (M4 Baker 1990: 96; 91)

Um Kontrolle über den Moment zu erhalten, wird der Augenblick demnach hörenderweise kurz vorher vorausgeplant. Das innere Hören ist also immer in der Zukunft und hört unter Zuhilfenahme von instrumentalen Fähigkeiten und Jazz-theoretischen Kenntnissen alles, bevor es gespielt wird. Schon für das individuelle Improvisieren ist dies eine Inszenierung einer Höchstleistung, wenn man unter anderem bedenkt, wie viele Töne professionelle Jazzmusiker_innen bisweilen pro Sekunde von sich geben. Für das kollektive Musizieren bedeutet das entweder, dass alle Bandmitglieder sehr vorausplanbar und konventionell spielen, sodass sich alle darauf verlassen können, wie die nächsten Töne klingen werden. Das hieße jedoch, dass der Moment dadurch kontrolliert wird, dass er kein unvorhersehbarer Moment mehr ist, sondern eine Wiederholung von schon bekannten Momenten. Improvisation wäre somit fast aus-

²⁹⁷ vgl. die Kodes *2.1.1.4 Hörvermögen entwickeln* und *2.1.1.8 Jazz-spezifische Gruppenimprovisation (Band)*

²⁹⁸ Gitarre, Klavier, Bass und Schlagzeug sind als Rhythmusgruppe dafür zuständig, für die Solisten einen guten Rahmen zu gestalten; die Solisten haben die Aufgabe, diesen Rahmen möglichst sinnvoll zu nutzen. (vgl. M20 Liebmann 2001: 53-58; 65 f.)

²⁹⁹ vgl. S. 88. Dieser Aspekt wird auf S. 235 noch genauer erläutert.

³⁰⁰ Die auditive Lerntradition steht in engem Zusammenhang mit der Oralität des Jazz; vgl. dazu die Ausführungen zur Oralität und Literalität des Jazz auf S. 29 f. und S. 153.

schließlich Reproduktion und nicht mehr unvorhersehbares, kreatives Handeln. Oder aber das Voraushören besteht darin, dass jede mögliche Aktion und Reaktion im Vorhinein geplant und dann in Bruchteilen von Sekunden verworfen und neu geplant wird, da die Mitspielenden durch unvorhersehbare Aktionen das Voraushören der anderen ständig durchkreuzen. Die letzte Variante lässt sich schon bei einem Duo nur noch als bewundernswerte Höchstleistung begreifen. Mit dem Voraushören wird im Diskurs das tonale Improvisieren im Jazz als eine Leistung eines Hör-Genies inszeniert, da zugleich an der Auffassung von Improvisation als Agieren im Moment festgehalten wird.

Dazu passt auch der Kode *2.1.1.7 Selbstvertrauen/Sicherheit entwickeln* (36) mit dem Subkode *2.1.1.7.1 Ängste/Blockaden abbauen* (24). Angesichts einer Höchstleistungsanforderung an das Gehör ist in der Jazzvermittlung der Aspekt, bei Anfänger_innen erst einmal Blockaden und Ängste abbauen zu müssen, fest verankert. Individueller kreativer Ausdruck ist erst dann möglich, wenn man sich solchen Anforderungen gewachsen fühlt, weshalb die Entwicklung des Selbstvertrauens im Diskurs für wichtig gehalten wird.

Die Hilfestellungen für solche Herausforderungen sind im Kode *2.1.1.5 Regeln/Merksätze beachten* (52) zu finden. Dort sind vor allem das Üben und die Melodiebildung über Akkordverbindungen präsent.³⁰¹ Die Merksätze und Regeln werden ähnlich wie im Improvisationstheaterdiskurs als Hilfestellungen inszeniert. Sie sind als Vereinfachungen des komplexen Gefüges von Improvisation gedacht, damit Anfänger_innen mit antrainierten Tonfolgen (Patterns) auch schon auf niedrigem Niveau möglichst fehlerfrei Melodien über ein Stück spielen können (vgl. M3 Aebersold 1996: 57; 8). Die Merksätze werden nicht als übergreifendes kollektives Regelwerk verstanden. Es gibt auch keine inoffiziellen internationale „Zehn Gebote“ wie im Improvisationstheater. Vielmehr werden in „How to improvise“-Büchern jeweils individuelle Akzente mit eigenen Regeln und Merksätzen gesetzt. Zwar kommt es immer wieder innerhalb der Ratgeberliteratur zu Überschneidungen, aber es geht vor allem darum, das Spezifische beziehungsweise die Vorteile des eigenen Vermittlungsansatzes gegenüber anderen zu verdeutlichen (vgl. u. a. M9 Bergonzi 1995a: 1-4; 6, M12 Mantooth 2011: 2-6; 6, M20 Liebman 2001: 3-8; 9).

Der Diskursbereich „Lerninhalte“ deutet in ersten Ansätzen auf eine diskursive Grundlogik hin, die sich um den Begriff „Kontrolle“ herum manifestiert. Dabei verknüpfen sich die bisher aufgezeigten Aussagen zu einer diskursiven Formation: Die Notwendigkeiten, sich auf das Unvorhersehbare intensiv vorzubereiten, verbindet sich mit Jazz-theoretisches Wissen mit dem Schwerpunkt, Harmonik und Melodiebildung über Harmonien zu verinnerlichen. Beides

³⁰¹ vgl. die Kodes *2.1.1.5.1 für Melodik* (15) und *2.1.1.5.2 für das Üben* (9)

wird damit verknüpft, musikalische Handlungsrouninen (Patterns, Licks, Akkordformeln, Motive, Rhythmen, Stilistiken, Jazz-Standards, etc.) zu entwickeln, auf die im Moment zurückgegriffen werden kann. Die Notwendigkeit, sein Instrument zu beherrschen und das im Voraus im Kopf innerlich hören zu können, was einen Moment später in Klang umgesetzt wird, komplettiert diese Aussagenvernetzung, wodurch Jazz-Improvisation als komplex und das Lernen von Improvisation als große Herausforderung inszeniert wird.³⁰²

Im Vermittlungsdiskurs haben sich daher insbesondere im Anfängerbereich Vermittlungskonzepte der Fehlervermeidung oder -begrenzung entwickelt, die das Scheitern und die damit verbundene Frustration und Demotivation so gering wie möglich halten sollen. Der Kode 2.1.1.3 *Mit Fehlern umgehen* (68) zeigt auf, wie mit starker melodischer, harmonischer und rhythmischer Reduktion eine Sicherheit ermöglicht werden soll, beim Spielen nicht zu scheitern.³⁰³ Anfänger_innen soll es schon mit geringen Fähigkeiten ermöglicht werden, Kontrolle über die eigene Improvisation zu erlangen, wobei dies in diesem Zusammenhang bedeutet, mögliche Fehlerquellen zu begrenzen beziehungsweise am besten auszuschließen. Je perfekter die Improvisation gelingt, desto besser.

Die beiden Oppositionen „Perfektion versus Fehler“ und „Kontrolle versus Unvorhersehbarkeit“ werden jeweils zugunsten des ersten Begriffs unter Zuhilfenahme von Regeln aufzulösen versucht. Dadurch kommt der Jazz-Vermittlungsdiskurs allerdings in eine Schieflage bezogen auf die Inszenierung der Kunstform:

„Über Fehler zu reden ist nicht im Einklang mit dem "Spirit" des Jazz. Im Jazz ist alles möglich. Und wenn alles möglich ist, dann kann es kein "Falsch" und damit auch keine Fehler geben - basta!

Schön wär's! Für mich ist das nicht mehr als eine bequeme Schutzbehauptung. So drückt man sich vor der Verantwortung, entscheiden zu müssen, was besser oder schlechter, passend oder unpassend ist. Natürlich gibt es Fehler - und selbst die Besten unter den Solisten geben das zu. So hat mir der Gitarrist John Abercrombie nach einem Konzert gesagt: *"You know, all I'm trying to do while improvising, is make my mistakes work."*

Auch wenn hinter einer solchen Aussage eine gewisse Koketterie steckt - sie beweist, dass jeder Musiker, egal auf welchem Niveau, mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen hat.“ (M13 Sikora 2003: 83-85; 545)

Hier wird stellvertretend für viele andere Stellen im Korpus erkennbar, wie widersprüchlich der Diskurs in dieser Frage ist. Einerseits bedeutet Jazz Freiheit, da alles möglich ist, anderer-

³⁰² vgl. Kode 2.1.2.1.1.2 *Perspektive: Lebensaufgabe*

³⁰³ vgl. die Kodes 2.1.1.3.1.3 *Fehler vermeiden*, 2.1.1.3.2.1 *avoid note* und 2.1.1.3.3 *der Kontext bestimmt die Regeln*

seits ist es im Diskurs selbstverständlich, dass tonales Improvisieren nun einmal fehleranfällig sein kann. Die Lösung besteht im Zitat darin, darauf hinzuweisen, dass selbst renommierte Jazz-Stars „mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen“ haben. Das Lernen von Jazz-Improvisation wird also als ewiger Kampf mit Fehlern inszeniert. Dass mit John Abercrombie einer der anerkanntesten Jazz-Gitarristen Fehler zugesteht, wird als Koketterie aufgefasst und nicht als wirklich ernst gemeinter Hinweis verstanden, Fehler nicht zu vermeiden, sondern sie als Anreiz zum Improvisieren zu nutzen. Hier wird deutlich, wie stark die Vermittlungskonzepte der Fehlerbegrenzung den Diskurs kontrollieren: Trotz eines deutlichen Hinweises auf eine Alternative zur Fehlervermeidung, vernetzt das System von Aussagen die angebotene Alternative so mit den diskursiven Praktiken, dass sie zur Bestätigung ihres Gegenteils werden. Es gibt aber auch eine andere nicht so präsente Diskursposition, in der thematisiert wird, dass Fehler im Jazz-Vermittlungsdiskurs „zu den großen Tabus“ (M13 Sikora 2003: 81; 545) gehören.³⁰⁴ Dort sind größtenteils Ermutigungen zu finden, wie diese:

„Falsche Töne

Obwohl Sie als Künstler nach Perfektion streben sollten, dürfen Sie sich durch Ihre Fehler nicht entmutigen lassen. Improvisierte Musik ist von Natur aus voller Fehler. Art Blakey sagte einmal: ‚Irgendjemand hat einen falschen Ton gespielt, und der Jazz war geboren.‘“

(M11 Levine 1996: 111 f.; 441)

Im Hinblick auf den Improvisationstheaterdiskurs ist bemerkenswert, dass Fehler aus der Perspektive auf Individuen und nicht auf Gruppenprozesse erklärt und wahrgenommen werden: Wer Fehler macht, ist selbst dafür verantwortlich. Dass das Zusammenspiel sich auf individuelle Fehler positiv auswirken könnte, wird im Korpus nur einmal angedeutet (vgl. M11 Levine 1996: 112, 441). Stattdessen wird fast ausschließlich das Zusammenspiel zu einem Terrain erklärt, in dem Fehler gemacht werden können, denn jedes Instrument hat seine spezifische Aufgabe, die es im Band-Kontext zu erfüllen hat, da sonst ein Zusammenspiel nicht funktionieren kann (vgl. M20 Liebmann 2001: 53-58; 65 f.).

Als Ergänzung zu den bisherigen Darstellungen des Diskursbereichs „Lerninhalte“ kann das Zusammenspiel der drei Komponenten „heart“, „head“ und „hand“ hinzugezogen werden (vgl. M19 Liebman 1996: 116-126, 189). Es handelt sich dabei offensichtlich um einen interdiskursiven Effekt zum Lernen mit Kopf, Herz und Hand, das auf Jazz-Improvisation übertragen worden ist.³⁰⁵ Wissen beziehungsweise Verstehen (Kopf) und instrumentale und musikalische

³⁰⁴ vgl. Kode 2.1.1.3.1.1 Fehler gehören dazu

³⁰⁵ zu Aussagen im Werk Pestalozzis zum Lernen mit Kopf, Herz und Hand vgl. (Furrer 1997, S. 403)

Fertigkeiten (Hand) sind im Diskurs, wie bereits aufgezeigt worden ist, sehr präsent. Das Herz wird bei Liebman bezogen auf Jazzvermittlung umschrieben mit:

„Soul = Emotion = Artist
emotional health; matters of the heart; sense of humanity; higher
consciousness; passion; spirituality”
(M19 Liebman 1996: 119-121; 189)

Die Betonung liegt in diesem Zusammenhang darauf, dass jemand, der handwerklich und kognitiv perfekt improvisieren kann, noch lange kein Künstler ist, solange sich nicht mit den im Zitat genannten Aspekten auseinandergesetzt worden ist. Wie im nächsten Kapitel aufgezeigt wird, sind methodische Ansätze für die Aspekte Kopf und Hand im Diskurs weit verbreitet. Für das Herz jedoch gibt es keine methodischen Konzepte. Somit werden alle Lerninhalte, die das Herz betreffen, als selbstständig ohne Anleitung zu erschließendes Lernfeld inszeniert, während alle anderen Lerninhalte als durch Lehrende vermittelbar eingestuft werden.

3.1.2 Methodische Ansätze

Der Kodekomplex *2.1.2 Methodik (Wie?)* (518) enthält die Kodes *2.1.1.1 Lernen* (368), *2.1.1.2 Lehren* (105) und *2.1.1.3 Verschriftlichung* (45). Im Bereich Lernen zeigt sich eine Vielfalt von Ratschlägen, wie Improvisation erlernbar ist. Dabei wird unter anderem die Analyse als Anwendungsbereich der Jazz-Theorie hervorgehoben. Sie untersucht harmonische Strukturen von Stücken, um darüber improvisieren zu können (vgl. M5 Baker 1989: 7-8; 1). Zudem werden Jazz-Soli analysiert, um darin enthaltene Ideen auf das eigene Spiel übertragen zu können (vgl. M19 Liebman 1996: 42; 116). Durch solche Analysen sollen Lernende nachvollziehen, wie Kompositionen oder Improvisationen strukturiert sind beziehungsweise wie sie strukturiert werden können (vgl. M23 Berliner 1994: 34-36; 146).

Indem viel Wert auf diszipliniertes und ernsthaftes Lernen gelegt wird,³⁰⁶ wird das Lernen von Jazz als arbeitsintensiv inszeniert. Da daneben das Anhören und Nachahmen von Musiker_innen betont wird,³⁰⁷ liegt ein weiterer Schwerpunkt auf imitativem Lernen. Ebenso wichtig ist das traditionsbewusste Lernen.³⁰⁸ Je mehr Aufnahmen, Musiker_innen, Tonträger oder jegliche weitere Informationen zu Jazz und seiner historischen Dimension rezipiert werden, desto besser kann den Jazz-Konventionen entsprechend improvisiert werden. Die wichtigsten Instrumentalist_innen zu kennen und davon besonders diejenigen, die das eigene In-

³⁰⁶ vgl. Kode *2.1.2.1.1.3 diszipliniert*

³⁰⁷ vgl. Kode *2.1.2.1.1.7 transkribieren*

³⁰⁸ vgl. Kode *2.1.2.1.1.4 traditionsbewusst*

strument spielen, gilt als zentrale Voraussetzung für das Erlernen von Jazz-Improvisation (vgl. M23 Berliner 1994: 19; 63).

Traditionsbewusstes, imitatives und analytisches Lernen geschieht weitgehend auf der Grundlage von Verschriftlichung in Form von Noten, Harmonielehre und „How to improvise“-Büchern, wobei in letzter Zeit die Lernvideos immer mehr an Bedeutung für das Lernen im Jazz gewinnen. Notenvorlagen sind jedoch im Unterricht an Hoch-, Musik- und allgemeinbildenden Schulen nach wie vor am präsentesten. Die Verschriftlichung ist allerdings der oralen Lerntradition des Jazz entgegengesetzt.³⁰⁹ Wer also in „How to improvise“-Büchern, die üblicherweise viel Notentext enthalten, davon redet, dass Jazz-Improvisation traditionsbewusst zu lernen ist, verstrickt sich in Widersprüche. Das wird aber im Diskurs nicht thematisiert. Die diskursiven Praktiken um die Analyse von notierter Musik kontrollieren den Diskurs so stark, dass die Verschriftlichung offensichtlich auch schon zur Tradition hinzugezählt wird.

Aus den Ratschlägen, wie Jazz-Improvisation erlernt werden kann, lässt sich ein Arbeitsethos ableiten, das von Durchhaltevermögen und strukturiertem Lernen beziehungsweise Üben geprägt ist.³¹⁰ Da die Vorbereitungen für die Kontrolle des Moments sehr vielfältig sind, wird eine lange, harte und mühsame Arbeit, die als Lebensaufgabe inszeniert wird, prophezeit (vgl. M20 Liebman 2001: 15; 10). Hierbei steht das instrumentale Üben im Zentrum, das unbedingt zu strukturieren ist, damit es möglichst effektiv wird.³¹¹ Es wird betont, dass immer nur ein Schritt nach dem nächsten getan werden kann (vgl. M22 Werner 1996: 90-93; 62 f.). Zu Beginn ist das imitierende Lernen zu perfektionieren. Erst wenn diese Stufe abgeschlossen ist, sollte die nächste angegangen werden, die darin besteht, den musikalischen Sinn des bisher Nachgeahmten nachvollziehen zu können. Erst wenn dieses zweite Stadium erreicht ist, kann auf dieser Grundlage begonnen werden, sich eigenständig ohne Vorbilder weiterzuentwickeln (vgl. M23 Berliner 1994: 31; 120). Die im Diskurs präsente Kurzform dafür lautet: „Imitate – Assimilate – Innovate“ (M7 Crook 1999: 44-47; 18).

Die grundlegende Methode für die konkrete Umsetzung dieser drei Stufen besteht darin, Jazz-Soli zu transkribieren (vgl. M11 Levine 1996: 2; VII). Zunächst wird ein Solo möglichst exakt nachgespielt, dann wird es analysiert und anschließend werden die darin enthaltenen Ideen extrahiert und in das eigene Spiel integriert. Schließlich wird mit dem Material der Transkription improvisiert, um daraus eigenes und neues Material zu erschaffen. Der Weg zum eigenständigen Improvisieren führt demnach über Imitation und Assimilation zur Inno-

³⁰⁹ vgl. zur Oralität und Literalität des Jazz S. 29 f. und S. 153

³¹⁰ vgl. die Codes 2.1.2.1.1.2 *Perspektive: Lebensaufgabe*, 2.1.2.1.1.2.2 *geduldig*, 2.1.2.1.1.3 *diszipliniert*, 2.1.2.1.1.5 *ernsthaft/serious*, 2.1.2.1.1.7.2 *mühsam*, 2.1.2.1.1.12 *kontrolliert*, 2.1.2.1.1.13 *systematisch*, 2.1.2.1.1.15 *exakt/korrekt*, 2.1.2.1.1.17 *strukturiert*, 2.1.2.1.1.19 *konzentriert/fokussiert*, 2.1.2.1.2.1 *planen*, u. a.

³¹¹ vgl. Kode 2.1.2.1.2 *Üben*

vation. Dass jemand von Beginn an eigenständig und ohne zu imitieren lernt, wird von dieser Diskursformation ausgeschlossen.

Ob Jazz überhaupt für jeden lernbar ist, wird im Diskurs an verschiedenen Stellen diskutiert. Dabei herrscht die Überzeugung vor, dass Jazz-Improvisation durchaus lernbar ist. Dies sind noch Spuren einer Transformation im Diskurs, die sich um die beiden Begriffe „Begabung“ und „Improvisation“ vollzogen hat. Es wird öfters im Diskurs darauf verwiesen, dass der Grundsatz „Some of us have it, some of us don't.“ (M22 Werner 1996: 2; 9) immer noch sehr verbreitet ist, aber angesichts der Fülle von „How to improvise“-Literatur, der Institutionalisierung von Jazz-Unterricht an Hoch-, Musik- und allgemeinbildenden Schulen und der sich immer weiter entwickelnden Jazzpädagogik nicht mehr haltbar erscheint. Im ausgewählten Korpus ist Jazz-Improvisation keine Frage mehr der Gene, Begabung, Rasse, Magie oder ähnlichem:

„Ein gutes Jazzsolo besteht aus:

1 % Magie

99 % Material, das

- erklärbar;

- analysierbar;

- kategorisierbar;

- machbar ist.

In diesem Buch geht es in erster Linie um die 99 % Material.“

(M11 Levine 1996: 8-15; VIII)

Hier zeigt sich der strategische Versuch, die hohen Anforderungen in den Diskursbereichen „Lerninhalte“ und „Methodische Ansätze“ zu relativieren. Improvisation wird zwar als schwierig, komplex und anstrengend inszeniert, gleichzeitig aber auch als vermittelbar und lernbar, wenn man die Komplexität in überschaubare Segmente zerlegt, in diesen Segmenten kleinschrittig Lernfortschritte erzielt und diese nun beherrschbaren Elemente dann wieder zusammensetzt. Jazz wird als unüberschaubares Lernfeld inszeniert, zu der die jeweilige „How to do“-Literatur einen erfolgversprechenden Zugang bietet, der einfach beginnt und langsam aber sicher zu immer komplexeren Lerngebieten führt (vgl. M15 Busch 1996: 3; 19). Der Kode 2.1.1.2 *Lehren* hat sich nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, da es innerhalb der 105 Kodierungen lediglich einen Aspekt mit 10 Kodierungen gibt, 9 Kodes mit 4 bis 8 Kodierungen, 9 Kodes mit 2 bis 3 Kodierungen und 10 Kodes mit jeweils einer Kodierung. Die Aussagen sind also breit gestreut. Auffällige Häufungen lassen sich nicht erkennen und die Kodes lassen sich auch nicht in größeren Kodekomplexen zusammenfassen. Das Lehren scheint ein unstrukturierter Diskursbereich zu sein, woraus sich auf die Grundhaltung schließen lässt, dass das Lehren von Improvisation im Diskurs als etwas sehr individuelles

angesehen wird. Es scheint nicht möglich oder nicht erwünscht zu sein, für das Lehren von Jazz allgemeingültige Kriterien zu entwickeln. Leichte Tendenzen bestehen darin, das Organisieren und Strukturieren von Lernvorgängen zu betonen, den Zweischritt von Diagnose und Verbesserung zu beachten und Schüler_innen für die Vielfalt von Jazz-Improvisation zu sensibilisieren.³¹²

Es wird nicht explizit im Diskurs erwähnt, aber sowohl beim Lernen als auch beim Lehren sind immer der Einzelunterricht und das individuelle Lernen im Fokus. Wenn es um Gruppenunterricht geht, wird es explizit erwähnt.³¹³ Lediglich im Zusammenhang mit Jazz-Studiengängen erhält der Combo-Unterricht eine Aufwertung. Dass aber ansonsten das Lernen in der Gruppe kaum thematisiert wird, bildet einen weiteren Gegensatz zur ursprünglichen Lerntradition des Jazz, in der die Band und die Session wichtige Orte des gemeinsamen Lernens gewesen sind (vgl. M23 Berliner 1994: 12 f.; 36).

Der Diskursbereich „Methodische Ansätze“ enthält eher Grundhaltungen, wie gelernt oder gelehrt werden soll, aber keinen Katalog konkreter Maßnahmen, wie Jazz möglichst sinnvoll unterrichtet werden kann. Der Bereich ist geprägt von Widersprüchen: Eigentlich soll das Spielen mit dem Moment vermittelt werden, der Weg dorthin ist aber überhaupt nicht spielerisch, sondern wird als analytisch, diszipliniert, strukturiert, langwierig und mühsam inszeniert. Improvisieren gilt eigentlich als innovativ, gelernt werden soll es jedoch durch die Imitation musikalischer Vorbilder und die Automation von Bewegungsabläufen. Die Lerntradition des Jazz ist lange Zeit von Oralität geprägt gewesen, eine Vermittlung ohne Noten ist aber heute kaum noch denkbar. Schließlich ist die Interaktion beim Improvisieren innerhalb einer Band ein wesentliches Element der Jazz-Improvisation; im Fokus der Vermittlung steht jedoch der Einzelunterricht. In Anbetracht dieser Auffälligkeiten stellt sich die Frage nach den Gründen für diese Oppositionen im Diskurs.

3.1.3 Positionierung

In der „How to improvise“-Literatur ist die Positionierung der Kunstform Jazz im Interdiskurs so präsent, dass sie mit 73 Kodierungen die meisten im Kodekomplex 2.2. *Inszenierung der Kunstform* enthält, gefolgt von den Kodes 2.2.2 *im Moment* (50) und 2.2.3 *Künstler_innen* (36). Somit ist das Anliegen, die zu vermittelnde Kunstform im Interdiskurs strategisch zu platzieren, im Korpus recht auffällig. Ein wesentlicher Diskursstrang besteht dabei in der Le-

³¹² vgl. die Kodes 2.1.2.2.1.2 *Diagnose und Verbesserung der Stärken/Schwächen*, 2.1.2.2.1.3 *für Wahlmöglichkeiten sensibilisieren*, 2.1.2.2.1.5 *lernen organisieren/strukturieren*

³¹³ vgl. die Kodes 2.1.1.4.2.8 *Bezug zum Bandklang* (1), 2.1.1.5.3 *für den high school jazz band director* (4), 2.1.1.6.1.1 *Überraschung von Band und Publikum* (1), 2.1.1.8 *Jazz-spezifische Gruppenimprovisation (Band)* (29), 2.1.2.1.1.9.2 *Bandspiel* (2)

gitimation von Jazz-Studiengängen an Hochschulen, auf die 23 Kodierungen entfallen. Dabei steht die Auseinandersetzung mit europäischer Kunstmusik³¹⁴ im Vordergrund. Offensichtlich sieht sich die Jazz-Community dazu gezwungen, in „How to improvise“-Ratgebern zu rechefertigen, warum in institutionellen Zusammenhängen, in denen traditionell die europäische Kunstmusik unterrichtet wird, nun auch Jazz-Unterricht stattfindet.

Die Positionierung im Interdiskurs verfolgt dabei zwei Ziele. Einerseits wird betont, dass improvisierte Musik komponierter Musik in nichts nachsteht, andererseits wird Jazz aufgrund seiner qualitativen Hochwertigkeit von dem Rest der Populären Musik abgegrenzt.

Zunächst wird ein Ursprungsanspruch erhoben.³¹⁵ Da improvisierte viel älter als komponierte Musik ist und Jazz aus Improvisation besteht, ist Jazz näher am ursprünglichen Kern von Musik als die europäische Kunstmusik. Weil zudem im Jazz der Ursprung jeglicher afro-amerikanisch geprägter Populärer Musik liegt, ist er folgerichtig auch bedeutender als seine Nachkommen. Ein zweites Argument besteht im Perfektionsanspruch des Jazz. Indem komplexe Jazz-Improvisationen als Kompositionen im Moment dargestellt werden (vgl. M13 Sikora 2003: 61 f.; 477), kann der Jazz mit der europäischen Kunstmusik auf eine Stufe gestellt werden, und weil in der restlichen Populären Musik nicht so komplex improvisiert wird wie im Jazz, ist Jazz qualitativ hochwertiger als Populäre Musik (vgl. M20 Liebman 2001: 45; 64).

Dieser Qualitätsanspruch wird schließlich auch in Bezug auf die Klassik weiterentwickelt, indem darauf hingewiesen wird, dass es schwieriger ist, perfekt zu improvisieren als perfekt zu komponieren oder zu interpretieren, denn beim Komponieren können Verbesserungen nachträglich geschehen und beim Interpretieren kann vorher jede Einzelheit ausführlich geübt werden. Beim perfekten Improvisieren gibt es jedoch beide Möglichkeiten nicht. Hohe Qualität muss somit im Moment ohne jeglichen doppelten Boden gelingen. Also sind die Ansprüche an die Künstler_innen im Jazz am höchsten und es besteht demnach kein Grund, die Jazzvermittlung aus Musikhochschulen, in denen europäische Kunstmusik unterrichtet wird, auszuschließen (vgl. M19 Liebman 1996: 5-10; 112 f.).

Das Streben nach Perfektion zu betonen, durchzieht alle drei bisherigen Diskursbereiche als Grundlogik. Jazz-Improvisation wird als Kunstform mit höchsten Ansprüchen inszeniert, wobei eine weitere Opposition zur ursprünglichen Jazz-Tradition auffällt, die sich schon im

³¹⁴ Dieser Begriff kann nun bedenkenlos gewählt werden, weil die Positionierung im Interdiskurs sich mit dem, wofür diese Begrifflichkeit steht, auseinandersetzt: eine Musikform, die künstlerisch als wertvoll gilt und in Europa entstanden ist.

³¹⁵ vgl. Kode 2.2.1.1.2 *Alleinherrschaftsanspruch*, sowie M3 Aebersold 1996: 22; 5

Kodekomplex 2.1.1 *Lerninhalte (Was?)* angedeutet hat:³¹⁶ Im Widerspruch zu diesen Erhöhungen der Kunstform wird im Diskurs auch die Herkunft der Jazzmusik von der Straßenmusik betont.³¹⁷ Damit wird hervorgehoben, dass es die Kunstform Jazz in relativ kurzer Zeit geschafft hat, sich, trotz ihrer denkbar ungünstigen Startbedingungen, von Sklaverei, Rassismus, Armut, Straßenmusik, Arbeitslosigkeit und Rotlichtmilieu bis in die bedeutendsten Konzertsäle und kulturellen Institutionen der Welt emporzuarbeiten. Es ist, bildlich ausgedrückt, eine Inszenierung auf der Überholspur, in dessen Sog die hohen Ansprüche an Improvisation und ihre Vermittlung inszeniert werden.

3.1.4 Im Moment

Der Grundgedanke des Kodekomplexes 2.2.2 *im Moment* (50) besteht darin, Improvisation als flüchtige Kunst zu inszenieren, die in ihrer gesamten Komplexität im Moment des Improvisierens aufblitzt und sofort danach unwiederbringlich verloren geht. Deshalb lässt sie sich nicht mit Worten erfassen und sperrt sich somit unter anderem auch gegen den Versuch, sie möglichst exakt zu definieren. Sie kann nur erlebt, aber nicht vollständig reflektiert oder wissenschaftlich untersucht werden. So unfassbar wie der Augenblick an sich ist auch die Kunst, in diesem Augenblick zu improvisieren (vgl. M23 Berliner 1994: 77-79; 387).

In diesem Diskursbereich wird eine in Kapitel 3.1.2 schon angesprochene Opposition aufgegriffen. Der Verstand ist für das Lernen von Improvisation zwar sehr wichtig, er hemmt aber das Improvisieren.

„As you play, there must be no intellectual interference. Intellect is good for picking out an instrument, teaching or getting to the gig on time. It's good for academia, it's good for practicing scales, reading books and studying. But it is not good for creating. Intellect has to surrender to instinct when it's time to play.“ (Jazz\M22 Werner 1996: 130; 90)

In diesem Zusammenhang lässt sich ein interdiskursiver Effekt in Form einer Beeinflussung des Vermittlungsdiskurses vonseiten der Flow-Forschung feststellen. Das Aufgehen im Moment, das Gefühl totaler Kontrolle durch das Aufgeben derselben oder der Zustand der Trance sind alles Aspekte, die für Jazz-Improvisation im Diskurs als zutreffend gelten.³¹⁸ Allerdings muss dieses Aufgehen im Moment intensiv durch individuelles Üben vorbereitet werden, denn es besteht aus einem Zusammenspiel von intuitiver Gestaltung des Augenblicks und von

³¹⁶ vgl. das Zitat zu Fehlern im Jazz auf S. 231

³¹⁷ „Jazz was a street music in a sense, the kind of expression coming out of the black community.“ (M23 Berliner 1994: 9; 21)

³¹⁸ vgl. Kode 2.2.2.2 *Flow (ohne nachzudenken)*

antrainierten Routinen, die so automatisiert werden müssen, dass auf sie in Bruchteilen von Sekunden zugegriffen werden kann.³¹⁹

Das Üben bezieht sich auf die Automation von Bewegungsabläufen, während Trainingsprogramme für die Weiterentwicklung intuitiver Fähigkeiten im Diskurs nicht zu finden sind. Allerdings wird auf dieses Missverhältnis indirekt hingewiesen, wenn die „How to improvise“-Literatur sich der Mystik und Spiritualität zuwendet.³²⁰ Da der Jazz-Vermittlungsdiskurs, wie schon in Kapitel 3.1.1 dargelegt worden ist, sehr ausgeprägt auf Rationalität fokussiert ist, werden solche mystisch orientierten Ansätze im Diskurs insgesamt eher kritisiert als favorisiert.³²¹

Letztendlich gehen alle Ansätze im Diskursbereich „Im Moment“ auf das Ideal des Jazz zurück, den unkontrollierbaren Augenblick kontrollieren zu können. Die darin enthaltene Paradoxie ist auch die Ursache für die vier Oppositionen, die für den Kodekomplex 2.1.2 *Methodik (Wie?)* herausgearbeitet worden sind. Zusammen mit dem Perfektionsanspruch des Jazz ergibt sich im Diskurs dadurch eine unauflösbare Vermittlungsproblematik, denn die perfekte Kontrolle über den Augenblick erreichen zu wollen, ergibt keinen Sinn, wenn der Augenblick als nicht vollständig kontrollierbar gilt. Diese Oppositionsinszenierung erinnert an den Sisyphos-Mythos, was insofern Sinn ergibt, als das Lernen von Jazz-Improvisation als nie endende lebenslange Herausforderung inszeniert wird.³²²

3.1.5 Künstler_innen

Der Kodekomplex 2.2.3 *Künstler_innen* (36) könnte zwar aufgrund seiner Kodierungszahlen den Randbereichen des Diskurses zugeordnet werden, in Abbildung 13 wird diesem Diskursbereich jedoch eine zentrale Stellung eingeräumt. Er ist im obersten und untersten gelben Kasten enthalten, also im Ausgangs- und Endpunkt des Beziehungsgeflechts von Aussagen.

Im Diskurs wird oft darauf verwiesen, dass Jazzmusiker_innen sehr komplexe und schwierige Situationen beziehungsweise Herausforderungen zu meistern haben, wenn sie improvisieren.³²³ Schon in den Methoden der Imitation und Transkription hat sich gezeigt, wie sehr sich die Jazzvermittlung auf Künstler_innen als Vorbilder für Lernende konzentriert. Künstler_innen haben für Lernende eine Vorbildfunktion. Sie werden bewundert und die bewundernde Nachahmung sehr guter Künstler_innen ist einer der am meisten empfohlenen Lernwege.

³¹⁹ vgl. Kode 2.1.2.1.2.2 *Sinn des Übens*

³²⁰ vgl. Kode 2.2.2.1 *Mystik*

³²¹ vgl. Kode 2.2.2.1.2 *Problematisierungen*

³²² vgl. Kode 2.1.2.1.1.2 *Perspektive: Lebensaufgabe*

³²³ vgl. u. a. Kode 2.2.3.1.1 *Meisterschaft/Virtuosität*

Somit enthält die Jazzvermittlung eine Tendenz zur Heroisierung und zum Geniekult.³²⁴ Zunächst wird Improvisation als sehr diffizile Angelegenheit inszeniert. Dazu passend werden Vorbilder inszeniert, die diese Angelegenheit mit spielerischer Leichtigkeit bewältigen können, und schließlich wird einer der grundlegenden Lernschritte in der Imitation dieser Vorbilder verankert.

Künstler_innen werden als Vorbilder zu bewunderten und imitationswürdigen Lernhilfen. Sie haben ihr Instrument vollständig unter Kontrolle, sie haben einen perfekten Sound, sie sind kompetent in der Gestaltung von Harmonien, Melodien und Rhythmen, sie haben das „Feeling“, sie besitzen ein umfangreiches Repertoire und sie können über musikalische Formen stilsicher improvisieren.³²⁵ Herausragenden Künstler_innen wird im Diskurs der sogenannte Personalstil zugeschrieben. Damit ist der unverwechselbare, individuelle und kreative Ausdruck beziehungsweise die einzigartige Originalität von Künstler_innen gemeint (vgl. M2 Aebersold 1991: 23; I). Besitzt jemand einen solchen Personalstil, hat er auf seinem Instrument etwas zu sagen und kann mit seiner Improvisation Geschichten erzählen. Zuhörer werden, abgesehen von ihrer Achtung vor dem hohen Niveau an handwerklichem Können, durch Improvisationen mit Personalstil emotional berührt (vgl. M13 Sikora 2003: 53; 476).

Der Personalstil bezieht sich besonders auf improvisierte Soli und selten auf andere Aspekte der Jazz-Improvisation, beispielweise das Zusammenspiel.³²⁶ Indem er als unverwechselbar, kreativ, solistisch und einzigartig aufgefasst wird, werden Individualität und Urheberschaft miteinander verknüpft. Die Grundlogik dieser Inszenierung besteht also darin, dass jemand aus sich selbst heraus kreativ und innovativ sein kann (vgl. M23 Berliner 1994: 48; 192). Der Kernpunkt von Jazz-Improvisation als Vorbild für Lernende ist somit das perfekt gelungene Solospiel eines Individuums (vgl. M22 Werner 1996: 115-117; 87 f.), wobei im Diskurs diese Sichtweise stellenweise auch kritisch gesehen wird (vgl. M20 Liebman 2001: 37; 63).

Das Wissenskonzept „Personalstil“ enthält eine Widersprüchlichkeit. Der Personalstil ist dadurch gekennzeichnet, dass wiedererkennbare Elemente in Improvisationen auftauchen, sonst wäre es kein Personalstil. Das bedeutet jedoch das Gegenteil von Kreativität und Erfindungsreichtum, denn wiedererkennbare Elemente deuten auf antrainierte Automatismen hin. Ein wenig ausgeprägter Personalstil wird kaum typische Wiederholungen enthalten, ein sehr ausgeprägter Personalstil jedoch sehr viele und somit auch viele Automatismen. Kreativität, Erfindungsreichtum und Innovation treten also zurück, je ausgeprägter der Personalstil ist.

³²⁴ Das Jazzinstitut Darmstadt hat bezeichnenderweise als eine der führenden Jazz-Institutionen Deutschlands die Thematik „Jazz @ 100 | Keine Heldengeschichte“ für das kommende 15. Jazzforum Darmstadt am 28.-30.9.2017 gewählt (vgl. http://www.jazzinstitut.de/100_years_of_jazz/?lang=de - eingesehen am 30.11.2016).

³²⁵ vgl. Kode 2.2.3.1 *Personalstil*

³²⁶ An einer Stelle wird der Personalstil auch auf eine Gruppe bezogen (vgl. M8 Coker 1989: 33; 65).

Die spezifische Originalität eines Personalstils besteht offensichtlich nicht darin, im Moment etwas Neues und Unvorhersehbares zu erschaffen, sondern schon Bekanntes wiederzuverwenden.

Hierdurch wird Jazz-Improvisation auf höchstem Niveau eben nicht mehr als flüchtige, sondern als konservierte oder zumindest konservierbare Kunst inszeniert. Folgerichtig wird im Jazz-Vermittlungsdiskurs, der sich an diesen Personalstilen ausrichtet, das Antrainieren von Automatismen ins Zentrum gerückt – zunächst das Antrainieren von fremden Automatismen (Imitation), dann das Analysieren und Transferieren fremder Automatismen (Assimilation) und schließlich die Entwicklung eines eigenen unverwechselbaren Personalstils mit selbst entwickelten Automatismen (Innovation). Das Flüchtige des Moments wird so sehr vorbereitet und kontrolliert, bis es innerhalb des Personalstils keine unerwarteten Momente mehr, sondern nur noch voraussehbare Momente gibt.

An diesem Widerspruch zwischen Personalstil und Im-Moment-Sein lassen sich im Diskurs zwei Diskursformationen voneinander unterscheiden. Innerhalb der einen Formation wird in dem eben aufgezeigten kein Widerspruch gesehen. Da die dazu gehörenden diskursiven Tiefenstrukturen schon sehr lange bestehen, wird dies nicht als Widerspruch, sondern als Liminalität aufgefasst. Die Genialität der Künstler_innen mit Personalstil besteht so gesehen darin, eigentlich unlösbare Widersprüchlichkeiten im kreativen Handeln auflösen zu können (vgl. M8 Coker 1989: 45-47; 16 f.).

Innerhalb der anderen Diskursformation wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass das unvorhersehbare Handeln im Moment durch die Jazzvermittlung an Hochschulen immer mehr zurückgedrängt wird (vgl. M15 Busch 1996: 3; 19). Improvisierte Jazz-Soli sind demnach in Konzerten mittlerweile zwar immer fehlerfreier, dafür klingen aber auch alle Solist_innen mehr oder weniger gleich. Folgerichtig wird bemängelt, dass ein solcher Jazz eigentlich nicht mehr innovativ ist und das Improvisieren nicht mehr als kreativ bezeichnet werden kann, weil eine „Jazzpolizei“ (M15 Busch 1996: 3; 19) darüber wacht, dass alles so zu klingen hat, wie es schon immer zu klingen hatte.

In der Jazzvermittlung wird dementsprechend einerseits im Mainstream des Diskurses eine Schwerpunktverlagerung auf die Bewahrung der Tradition, die zu imitieren, assimilieren und dann erst zu innovieren ist, gelegt. Andererseits gibt es auch verstreut Tendenzen im Diskurs, sich auf die Entwicklung individueller Klangvorstellungen und Spielweisen zu konzentrieren, ohne der Jazz-Tradition so viel Gewicht beizumessen, wie bei der ersten Variante.

3.1.6 Kommunikation

Bei aller Konzentration im Jazz-Vermittlungsdiskurs auf das Individuum werden dort auch kommunikative Aspekte des Improvisierens thematisiert, wenn auch mit 30 Kodierungen in ähnlichem geringem Umfang wie die Inszenierung von Künstler_innen. Die Individualität ist so tief verankert im Diskurs, dass im Kode 2.2.4 *Kommunikation* der Subkode 2.2.4.2 *mit Mitspieler_innen in einer Gruppe* nur 9 Kodierungen enthält, während der Subkode 2.2.4.1 *mit dem Publikum* 20 Kodierungen aufweist. Mit dem letzten Subkode sind der emotionale Ausdruck und das Erzeugen von Spannungsverläufen gemeint, mit dem das Publikum erreicht werden soll. Dies ist eine Kommunikationsform, die nicht auf wechselseitigem Senden und Empfangen basiert, sondern monologisierend aufgefasst wird: Auf der Bühne sind die Sender und im Publikum die Empfänger.

„Nach meiner Überzeugung ist der Hauptzweck aller Musik Kommunikation, d.h. für den Hörer Gefühle, Verhalten etc. zu entwerfen.“

(M4 Baker 1990: 118; 150)

„Ein guter Jazzmusiker weiß die Gefühle der Zuhörer zu beeinflussen und zu lenken.“ (M4 Baker 1990: 120; 150)

Auf die Gruppe bezogen gibt es im Diskurs zwei Auffassungen von Kommunikation, wie sie schon auf Seite 230 angedeutet worden sind (vgl. M13 Sikora 2003: 25-27; 473 f.). Die eine betont kommunikativ-interaktive Kompetenzen des Agierens und Reagierens im Sinne des Modells zu Improvisation und ihrer Vermittlung aus Sicht der Performativität in Abbildung 2. Die andere rückt die spezifischen Aufgabenverteilungen zwischen Schlagzeug, Bass, Klavier, Gitarre und Solist_innen im Gesamtklang einer Band in den Vordergrund (vgl. M20 Liebmann 2001: 53-58; 65 f.). Aufeinander zu hören, wird bei beiden Sichtweisen betont, aber bei der ersten geht es um Agieren und Reagieren im unvorhersehbaren Moment und bei der zweiten um vergleichsweise überschaubare und fest umrissene Aufgabenbereiche, beispielsweise den Groove oder die Harmoniefolgen zu gestalten. Auch wenn in diesem Randbereich des diskursiven Feldes von „musical democracy“ (M8 Coker 1989: 30; 14) gesprochen wird, ist aus den bisherigen Darstellungen ersichtlich, dass das Zusammenspiel in Bands im Korpus kaum thematisiert wird. Das Üben, die Unterrichtsform, die Lernentwicklung, die Kommunikation mit dem Publikum, der Personalstil und das Solieren werden größtenteils individualisiert. Nur an wenigen Stellen im Diskurs werden solche Aspekte mit Gruppenprozessen oder Kommunikation in Verbindung gebracht.

3.1.7 Didaktische Begründungen

Mit nur 14 Kodierungen liegt der Kode *2.1.3 Didaktik (Warum?)* am äußeren Rand des diskursiven Feldes. Weil er aber einen wesentlichen Aspekt des Kodiermodells darstellt, wird er trotzdem berücksichtigt. Wie schon in Kapitel 2.1.7 für die Improvisationstheatervermittlung angemerkt worden ist, hat die Freie Szene wenig Interesse an didaktischen Begründungen. Der Jazzvermittlung ist dieser Bereich jedoch aufgrund ihrer Institutionalisierung in Hoch-, Musik- und allgemeinbildenden Schulen nicht ganz so fremd. So wird sich in 10 von 14 Kodierungen mit der Frage auseinandergesetzt, warum Jazz in Institutionen unterrichtet werden soll.³²⁷ Die Antworten darauf können unter dem Aspekt zusammengefasst werden, dass Jazz eine gute Ergänzung zur europäischen Kunstmusik darstellt, da durch ihn, sowohl mit Improvisation und als auch mit seinen Bezügen zur Populären Musik, wichtige Musikströmungen des 20. Jahrhunderts in die staatlich institutionalisierte Musikvermittlung einfließen können. Dass die Jazzvermittlung sich nicht allein daran ausrichten sollte, professionelle Musiker_innen auszubilden, wird als weiterer didaktischer Aspekt thematisiert (vgl. M19 Liebman 1996: 3 f.; 112). Da Jazz eine fachkundige Zuhörerschaft benötigt, die selbst Praxiserfahrung in Jazz-Improvisation gesammelt haben muss, um das Bühnengeschehen genügend nachzuvollziehen und würdigen zu können, wird hier im Sinne von „audience development“ argumentiert, auch wenn auf diesen Begriff nicht explizit Bezug genommen wird. Interessant ist daran, dass damit die hohen Leistungsanforderungen der Jazzvermittlung implizit als zu ehrgeizig eingestuft werden. Somit zeichnet sich hier eine erste Sensibilisierung im Diskurs dafür ab, ob mit den bereits dargestellten hohen Erwartungen an Lernende eventuell zu hoch gesteckte Ziele verfolgt werden und gegebenenfalls eine neue Form der Jazzvermittlung zu entwickeln wäre, die sich nicht an Perfektion orientiert, sondern auf einer weniger fordernden Erwartungshaltung basieren könnte.

3.1.8 Resümee

Die übergreifende Grundlogik innerhalb der verschiedenen Diskursbereiche besteht darin, als Individuum die Kontrolle des Unkontrollierbaren anzugehen, was aber erst nach einem langen Lernprozess und erst auf höchstem Niveau im Sinne des Personalstils erreicht werden kann. Dabei gilt folgender, allgemein akzeptierter Grundsatz, der hier mit der Autorität Charlie Parkers verknüpft wird:

„Charlie Parker sagte einmal: ‚Lerne die Changes und vergiß Sie dann.‘ Dieser Ausspruch soll Sie daran erinnern, was beim Studium

³²⁷ vgl. Kode *2.1.3.1 warum in Institutionen?*

der Jazztheorie Ihr höchstes Ziel sein muß: über die Theorie hinauszuwachsen.“ (M11 Levine 1996: 18; VIII)

Kann der Moment kontrolliert werden, braucht er also nicht mehr kontrolliert werden. Zunächst muss alles rational und instrumentaltechnisch durchdrungen werden. Hat man alles unter Kontrolle, so kann alles zugunsten von Instinkt oder Reflexen wieder verworfen werden.³²⁸ Erst auf diesem Niveau der meisterlichen Beherrschung der Materie wird Jazz-Improvisation mit Freiheit, Innovation, Originalität, Kreativität, Intuition und Im-Moment-Sein verbunden. Wie beim Improvisationstheater wird auch im Jazz-Vermittlungsdiskurs der Begriff „Freiheit“ immer wieder verwendet, wenn es darum geht, dass Improvisation aus einem souverän-spielerischen und daher grenzenlosen und freien Umgang mit dem musikalischen Material besteht (vgl. M3 Aebersold 1996: 167; 28). So wird die Freiheit beispielsweise in der Gestaltung von Melodien, Akkorden, Rhythmen, Arrangements und Soli gesehen, sofern man so weit fortgeschritten ist, dass die Kontrolle des Augenblicks nicht mehr nötig ist. Dann besteht auch Freiheit gegenüber den einengenden Vorgaben durch Akkordprogressionen und Songstrukturen und man gelangt zu einer Freiheit von eingeübten Automatismen und vom Nachdenken über das, was zu tun ist (vgl. M20 Liebmann 2001: 26; 61).

Um zu dieser Freiheit zu gelangen, muss allerdings, so die Grundlogik des Diskurses, das Gegenteil davon intensiv geübt werden, nämlich die Vorbereitungen für eine möglichst fehlerfreie Improvisation durch Notenlernen, Nachvollzug der Jazz-Theorie, Beachtung von Regeln, Analyse, Imitation und Assimilation von Vorbildern sowie mühsame Arbeit und Disziplin beim Perfektionieren des Instrumentalspiels. Erst auf der Grundlage dieses Gegensatzes zwischen Vermittlung und Kunstform lassen sich die vielen Oppositionen im Diskurs in ein zusammenhängendes System von Aussagen bringen. Die Inszenierung der Kunstform als Freiheit, die erst auf höchstem Niveau erreichbar ist, zieht eine Inszenierung der Vermittlung nach sich, in der das Individuum in einem langen und mühsamen Prozess gegen die vielschichtigen Probleme der Kontrolle des unkontrollierbaren Augenblicks angehen muss, bevor es zu den Freiheitsfeldern der Improvisation vordringen kann.

Dies steht im Gegensatz dazu, dass Jazz ursprünglich Straßenmusik gewesen ist und ohne jegliche Vermittlungsinstitutionen autodidaktisch in Spiel- beziehungsweise Band-Situationen erlernt worden ist, bevor diskursive Praktiken mit den Tiefenstrukturen Kontrolle, Perfektion, Genialität und individuelle Hochleistung den Jazz zur Kunstmusik mit internationaler Festival-Kultur und staatlich institutionalisierter Hochschulausbildung verändert haben. Wie es

³²⁸ „Natürlich ist es das Ziel, während einer Improvisation die Gedanken auszuschalten und sich ganz auf Ohr, Intuition und Instinkt zu verlassen. Schließlich ist der Reflex schneller als der Gedanke. Reflexe lassen sich aber entwickeln.“ (M13 Sikora 2003: 21; 473)

dazu gekommen ist und welche Rolle die Verschriftlichung in diesem Prozess spielt, wird in Kapitel 5 wieder aufgegriffen. Zuvor werden in einer Gegenüberstellung die Aussagensysteme beider Vermittlungsdiskurse zusammengefasst und einander gegenübergestellt.

4. Vergleich und Verdichtung

In den Kapiteln 2 und 3 sind die Analyseaspekte 3a) und 3b) der heuristischen Fragen beantwortet worden. Nun wird der ersten Frage von 3c) nachgegangen, welche Bezüge es zwischen den beiden ausgewählten Diskursen gibt. Zunächst werden die fundamentalen Semantiken und Oppositionen der beiden Diskurse gegenübergestellt, um die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben. Anschließend wird auf einzelne Diskursbereiche eingegangen, soweit dies für die Beantwortung der Leitfrage sinnvoll erscheint.

Tabelle 3: Fundamentale Semantiken und Grundlagen im Vergleich

Diskurs Jazzvermittlung	Diskurs Improvisationstheatervermittlung
Instrumentalspiel	darstellendes/szenisches Spiel, Rollenspiel
Improvisation als flüchtige Kunst und Erfinden im Moment (<i>Kunst-, Flüchtigkeits-, Erfinden- und Momentsemantik</i>)	Improvisation als flüchtige Kunst und Erfinden im Moment (<i>Kunst-, Flüchtigkeits-, Erfinden- und Momentsemantik</i>)
Improvisationsvermittlung als Dreischritt (imitate, assimilate, innovate) auf der Grundlage von Einzelunterricht und individuellem Üben (<i>Imitations-, Assimilations-, Innovations-, Individualitäts- und Übesemantik</i>)	Improvisationsvermittlung als Training von Kommunikation und Storytelling auf der Grundlage von Theaterspielen, Gruppenunterricht und Grundhaltungen/Regeln (<i>Trainings-, Kommunikations-, Storytelling-, Spiel-, Gruppen- und Regelsemantik</i>)
Zielsetzung der Vermittlung: → individuelle Kontrolle → individuelle Urheberschaft → individuelle Souveränität im Handeln und Verstehen → Freiheit im Umgang mit dem musikalischen Material (<i>Kontroll-, Urheberschafts-, Souveränitäts- und Freiheitssemantik</i>)	Zielsetzung der Vermittlung: → Kollektives Erzählen → Urheberschaft der Gruppe → Kommunikation → Freiheit von Kontrolliertheit und Sicherheitsdenken (<i>Storytelling-, Urheberschafts-, Kommunikations- und Freiheitssemantik</i>)

Bei dieser Reduktion der Kapitel 2 und 3 sind unter Semantiken Bedeutungsfelder im Diskurs zu verstehen, die sich im Diskurs weit verzweigen und die mit vielen Aussagen zusammenhängen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 204). Sie weisen auf die operative Grundlogik im System der diskursiven Beziehungen hin und sind mit der Ebene der Formationsregeln eng verbunden.³²⁹

³²⁹ vgl. Abbildung 3 (S. 102)

In der ersten Zeile der Tabelle sind die zentralen Begriffe aufgeführt, auf die sich die Diskursformationen beziehen.³³⁰ Beide Diskurse beziehen sich also in ihren Formationen der Begriffe auf das offensichtlich zentrale Wort „Spiel“. Die zweite Zeile zeigt auf, wie ähnlich beide Diskurse die Kunstform inszenieren. Auch wenn einerseits Instrument und Körper und andererseits Szene und Körper im Zentrum stehen, sind beide Diskurse von der Auffassung geprägt, dass Improvisation eine Kunstform ist, die mit einem hohen Anspruch an die Spontaneität der Künstler_innen verbunden wird. Diese Kunstform konzentriert sich in beiden Diskursen auf unvorhersehbare, vergängliche und nicht vollständig erfassbare Prozesse, in denen das Erfinden und Ausführen von Ideen im Moment des Improvisierens zusammenfallen. Ein solches Verständnis von Ereignishaftigkeit der Kunstform entspricht den performativen Aspekten des tertium comparationis und bestätigt somit die theoretische Fundierung der Vergleichbarkeit beider Diskurse.

Die Unterschiede beider Diskurse bestehen also nicht in den semantischen Feldern, mit denen die Kunstform inszeniert wird, was zu den Verweisen auf enge Übereinstimmungen zwischen beiden Kunstformen im Improvisationstheaterdiskurs passt (vgl. T4 Spolin 1986: 24; 4, T10 Dixon 2000: 20; 14). Sie sind vielmehr in den Inszenierungsweisen der Improvisationsvermittlung zu finden. Hier stehen sich Individualitäts- und Gruppensemantik gegenüber, denn Vermittlung wird im Jazz mit dem Individuum und im Improvisationstheater mit der Gruppe verknüpft. Dementsprechend stehen sich das individuelle Üben und das gemeinsame Trainieren gegenüber. Auch die weiteren Semantiken in der vierten Zeile unterscheiden sich durch ihre Konzentration auf das Zusammenspiel (Kommunikation, Storytelling, Spiele und Regeln) im Improvisationstheaterdiskurs und das individuelle Lernen (Imitation, Assimilation, Innovation) im Jazz-Diskurs. Zudem sind die zuletzt genannten Semantiken aufeinander aufbauend und hierarchisch mit Innovation als Endstadium des Lernwegs gedacht, während sich im Improvisationstheater die Semantiken gegenseitig durchdringen, ohne dass Hierarchien zwischen ihnen aufgebaut werden.

Auch die Zielsetzung der Vermittlung enthält den Kontrast zwischen Individualität und Gruppe. Beide Diskurse gehen davon aus, dass von Akteuren etwas noch nie Dagewesenes im Moment kreiert wird (Urheberschaftssemantik). Allerdings konzentriert sich der Jazz auf das Individuum und das Improvisationstheater auf die Gruppe als Urheber. Folgerichtig stehen sich kollektives Erzählen und Kommunikation auf der einen Seite und individuelle Souveränität im Handeln und Verstehen auf der anderen Seite gegenüber. In dieselbe Richtung weisen

³³⁰ Die Begrifflichkeit „Instrumental- und Gesangsunterricht“ wird im Korpus nicht verwendet. Die „How to improvise“-Literatur der Improvisationsvermittlung im Jazz sieht kein Problem darin, nur den Begriff Instrumentalunterricht zu benutzen und damit den Gesangsunterricht mit einzubeziehen.

die Freiheitssemantiken in beiden Diskursen. Der Improvisationstheaterdiskurs inszeniert Freiheit als Loslassen von Kontrolliertheit und Sicherheitsdenken innerhalb von Gruppenprozessen, während im Jazz gerade die individuelle Kontrolle ein wichtiges Mittel ist, um zu Freiheit im Umgang mit dem musikalischen Material zu gelangen.

Beide Diskurse sind jedoch nicht so homogen, wie es aufgrund von Tabelle 3 den Anschein haben könnte, denn Diskurse haben, wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt worden ist,³³¹ neben ihrer systematisierend-organisierenden Eigenschaft, die Zusammenhänge zu bilden, von denen sie sprechen, auch die Eigenschaft des Wucherns. Um Letzterem gerecht zu werden, wird Tabelle 3 durch eine weitere ergänzt, die eine Auswahl von sich widersprechenden Orientierungen im Diskurs aufzeigt.

Tabelle 4: Sich widersprechende Orientierungen

Diskurs Jazzvermittlung	Diskurs Improvisationstheatervermittlung
<ul style="list-style-type: none"> → Ensemblespiel ist wichtig; es gibt keine pädagogische Vermittlungskonzepte dafür → Lernen ist analytisch, diszipliniert und ernsthaft; Lernen soll Spaß machen → Kommunikation ist wichtig; es gibt keine pädagogischen Vermittlungskonzepte dafür → beim Erfinden im Moment hemmt das Nachdenken das Improvisieren; das Nachdenken ist für das Erlernen von Improvisation unverzichtbar (Theorie, Analyse, Logik, kognitives Verstehen) → Regeln müssen erlernt werden, um sie zu brechen, wenn man sie beherrscht → Improvisieren bedeutet kreative Freiheit; Improvisieren zu üben, besteht aus dem Antrainieren festgelegter Strukturen bzw. von Automatismen → Automatismen bzw. Routinenbildungen sind die Grundlagen des Personalstils; der Personalstil ist die höchste Form spontan-kreativen Erfindungsreichtums → Verschriftlichung und Institutionalisierung ist für heutige Jazzvermittlung selbstverständlich (Notation, Lehrbücher, ausnotierte Soli, etc.); die Lerntradition des Jazz besteht aus Oralität und informellem Lernen → die Jazztradition soll beachtet werden; die Lerntradition des Jazz wird wenig beachtet 	<ul style="list-style-type: none"> → individuelle Fortschritte sind wichtig; individuelles Üben wird nicht thematisiert → ein umfangreiches Regelwerk wird aufgebaut; Regeln sind nicht verbindlich → einerseits existiert die Auffassung, jede/r könne improvisieren; andererseits meistern Künstler_innen sehr komplexe und schwierige Situationen bzw. Herausforderungen → im Diskurs wird einerseits die Nähe zur Comedyshow etabliert; andererseits werden Langformate mit künstlerischem Anspruch dagegen gesetzt → einerseits ist der Alltag mit seinen Konventionen ein Gegenpol zum theatralen Improvisieren; andererseits geschieht Improvisieren auf der Basis von Alltagsassoziationen

³³¹ vgl. S. 101

Da alle Oppositionen in Kapitel 2 und 3 ausführlich erörtert worden sind, soll dies hier nicht noch einmal geschehen. Stattdessen werden erst durch die Kombination beider Tabellen die jeweiligen Tiefenstrukturen in den Diskursen nachvollziehbar, die eben nicht nur aus einleuchtenden Verknüpfungen bestehen, sondern auch aus solchen, die im Diskurs Bereiche kennzeichnen, in denen es Transformationen oder Brüche gegeben hat, gerade gibt oder möglicherweise demnächst geben wird. So scheint beispielsweise der Jazzdiskurs in Tabelle 3 zwar sehr auf Individualität ausgerichtet zu sein, Tabelle 4 zufolge sieht er jedoch zugleich in Kommunikation und Ensemblespiel wichtige Lernfelder.

Für den Vergleich ist in Tabelle 4 besonders die Übereinstimmung zwischen beiden Diskursen interessant, dass zum Erlernen von Improvisation ein Regelwerk benötigt wird, dieses beim Akt des Improvisierens jedoch der Freiheitssemantik im Wege steht und deshalb in den Fällen gebrochen werden darf, in denen die individuelle Handlungsfreiheit durch die Regeln zu sehr beeinträchtigt wird. Hier zeigt sich ein interdiskursiver Effekt zwischen beiden Diskursen ab. Da beide Improvisationsformen konventionelle Ergebnisse anstreben, wird vorausgesetzt wird, dass die Regeln der Konventionalität szenischen Erzählens beziehungsweise des Improvisierens über Akkordfolgen erlernt werden müssen. Vermittlungsdiskurse zu Free Jazz oder Performance-Theater werden diese Grundlogik aller Voraussicht nach nicht enthalten, denn sie zeichnen sich gerade durch die Negation von Konventionen und Regeln aus.

Angesichts dessen, dass tonale Gruppenimprovisation von der Musikpädagogik größtenteils vernachlässigt wird, während freie Gruppenimprovisation deutlich präsenter ist,³³² stellt sich die Frage, inwieweit eine Improvisationsvermittlung akzeptabel sein kann, die Freiheit verspricht, aber aus Regelwerken besteht, die gebrochen werden können, wenn man sie beherrscht. Diese diskursive Grundlogik beider Diskurse sorgt aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit eher für Irritation und Skepsis als für Zustimmung.

Den beiden stark vereinfachenden Abbildungen 19 und 20 folgt nun eine ausführliche Tabelle zum Diskursvergleich. Aus ihr werden Aspekte herausgegriffen, um die Auswirkungen der ersten beiden Tabellen für die interdiskursiven Beziehungen zwischen den beiden Vermittlungsinszenierungen detaillierter als bisher zu verdeutlichen.

³³² vgl. S. 14

Tabelle 5: Repräsentationen der Diskurse im Vergleich

Repräsen- tationen	Inszenierungen im Diskurs Jazzvermittlung	Inszenierungen im Diskurs Improvisationstheatervermittlung
Improvisie- ren lernen	Lernen wird fast ausschließlich als individuel- les Lernen inszeniert. Ensemblespiel ist wich- tig, wird aber vergleichsweise wenig berück- sichtigt und vom individuellen Können der Mitglieder abhängig gemacht.	Lernen wird fast ausschließlich als Lernen in der Gruppe inszeniert. Individuelle Fortschritte sind wichtig, werden aber vom Fortschritt der Lerngruppe abhängig gemacht.
Metho- dische Ansätze	Bewährte Ansätze sind: → Lernen geschieht analytisch, diszipliniert, ernsthaft, imitativ, traditionsbewusst und ver- schriftlicht → Grundstruktur: Imitate, assimilate, innovate → Die Inszenierung des Lehrens ist sehr viel- fältig. Tendenz zum Organisieren, Strukturie- ren, zum Zweischritt von Diagnose und Ver- besserung sowie zur Sensibilisierung für Viel- falt	Bewährte Ansätze konzentrieren sich in einem umfangreichen Fundus von Theaterspielen, der mit den darin enthaltenen Spielregeln die Grundlage erfahrungsbezogenen Lernens bil- det. Diese Spiele ergeben nur in der Lernform Gruppe verbunden mit wöchentlichem Trai- ning einen Sinn. Möglich sind Trainer_innen und Sidecoaching.
Lerninhalte	→ Vorbereitung auf komplexe, unvorhersehba- re Situationen durch Fehlervermeidung: a) Verstehen: Analyse der Elemente (Jazz- Theorie) b) Kontrolle über Instrument und musikali- sches Material gewinnen (Automation) c) Hörvermögen entwickeln d) Gruppenimprovisation trainieren e) Repertoire erweitern → Selbstvertrauen für individuellen, kreativen Ausdruck → Merksätze als Hilfestellung	Lerninhalte sind besonders Regeln, Spielre- geln und Grundhaltungen für das Gelingen von Gruppenimprovisationen. Sie trainieren unter anderem a) das Vertrauen als unbedingte Vorausset- zung für das Improvisieren in einer Gruppe b) Rollenspiel und Verkörperung als individu- elle Grundlagen c) die Entfaltung der individuellen und kol- lektiven Spontaneität bzw. Kreativität. Individuelle Lernfortschritte sind mit der Wei- terentwicklung der Lerngruppe untrennbar verbunden
Didaktische Begrün- dungen	→ Die Institutionalisierung wird legitimiert (besonders die Jazz-Studiengänge) → audience development: Jazz braucht ein fachkundiges Publikum, das durch Unterricht vergrößert wird	→ Improvisationstheater motiviert besonders Jugendliche, da es lebensweltbezogen ist (Spaß, Humor, Comedy, Vitalität und Alltags- bezug) → Improvisationstheater ist ein gutes Basis- training für alle andere Theaterformen und sensibilisiert für die Kunstform Theater (audi- ence development) → Die Gruppenspiele fördern Kommunikati- onsfähigkeit, Teamfähigkeit, Vertrauen und Kreativität
Kommuni- kation	→ wird als sehr wichtig dargestellt (Improvisa- tion ist Kommunikation, Jazz als demokrati- sche Kunstform), wird aber nur wenig ausdiffe- renziert; Kommunikationstraining ist unterent- wickelt → Kommunikation mit dem Publikum wird als sehr wichtig inszeniert (something to say): Als emotionaler Ausdruck und Erzeugen von Spannungsverläufen, mit dem das Publikum angesprochen wird. Trainingsmöglichkeiten dafür gibt es nur ansatzweise → Kommunikation ist als Zusammenspiel der Band sehr wichtig, wird aber nur wenig und wenn, dann in Spezialaufgaben (solieren, be- gleiten, etc.) ausdifferenziert. Kommunikati- onstraining innerhalb einer Band wird kaum thematisiert	→ ist die Grundlage von Kunstform und Ver- mittlung, was sich unter anderem in der Grundhaltung zeigt, andere gut aussehen zu lassen → steht vor Individualität oder Originalität. Gruppenprozesse stehen über individuellen Entscheidungen → Kommunikation mit dem Publikum struktu- riert das Erfinden im Moment (Vorgaben, etc.). Direkte Rückmeldung durch inszenierten Wettbewerb (Rosen, Schwämme) → ist die Grundlage für kollektive Konstrukti- onen von Geschichten

Repräsen- tationen	Inszenierungen im Diskurs Jazzvermittlung	Inszenierungen im Diskurs Improvisationstheatervermittlung
Erfinden im Moment	<p>→ ist schwierige, hohe Kunst (Personalstil); Improvisieren wird als flüchtige Kunst des Augenblick inszeniert; da Jazz-Improvisation sehr komplex ist, kann sie nicht rational erfasst werden; Nachdenken hemmt das Improvisieren</p> <p>→ muss größtenteils individuell kontrolliert werden. Das Erfinden im Moment geschieht im Spannungsfeld von Automation und Intuition. Es muss durch individuelles Üben intensiv vorbereitet werden</p> <p>→ soll „logisch“ sein: Nachvollziehbar, strukturiert, den Konventionen entsprechend</p> <p>→ wird durch Jazztradition (Standards, Klanglichkeit, Rhythmusauffassung, etc.) vorstrukturiert</p> <p>→ als unfassbar, mystisch und magisch aufzufassen, ist üblich, wird aber auch kritisiert</p>	<p>→ ist untrennbar von kommunikativen Gruppenprozessen; Gruppenimprovisation ist einfach; jede/r kann improvisieren; Wiederaufgreifen von Ideen ist wichtiger als erfinden</p> <p>→ richtet sich am Storytelling aus (Figurenentwicklung, Plot, Plattform, Langformen, etc.)</p> <p>→ wird durch Theaterspiele (Focus), Showformate und die Kommunikation mit dem Publikum vorstrukturiert (Vorgaben u. a.)</p> <p>→ basiert auf der Grundlage von vorherigen Momenten (Erinnern)</p> <p>→ als unfassbar, mystisch und magisch aufzufassen, ist üblich, wird aber auch kritisiert</p>
Das Unvor- hersehbare	→ wird durch Jazztradition, Üben, Rollenverteilung und Analyse vorstrukturiert	→ wird durch die Publikumsvorgaben und Spielstrukturen vorstrukturiert
Kontrolle	<p>→ des Unkontrollierbaren wird vom Individuum angestrebt (Originalität, Personalstil auf höchstem Niveau)</p> <p>→ deswegen wird das Gegenteil von Freiheit/im Moment/Intuition geübt (Intellekt, Analyse, Imitation, Arbeit, Verschriftlichung), damit gerade dadurch Freiheit im Moment erreicht wird (allerdings erst im höchsten Reifegrad der Meisterschaft)</p> <p>→ der Fokus liegt auf Routinenbildung und Sicherheit, um auch in Risikosituationen möglichst kontrolliert bleiben zu können</p>	<p>→ des Unkontrollierbaren bzw. die Verantwortung für kommunikative Prozesse wird den Spielregeln, der Gruppe, der Geschichte und dem Publikum vertrauensvoll übergeben, um sich somit darauf konzentrieren zu können, im Moment entstehende Prozesse aufmerksam zu beobachten und mitzugestalten</p> <p>→ ist das Gegenteil von Spontaneität bzw. Intuition (rationale Kontrolle bzw. planen): etwas kontrollieren wollen, gilt als kontraproduktiv und unkreativ</p>
Fehler	<p>→ sollen vermieden werden</p> <p>→ Vorbereitung auf komplexe, unvorhersehbare Situationen ist erforderlich, da Improvisation „logisch“ sein soll: Nachvollziehbar, strukturiert, den Konventionen entsprechend</p> <p>→ die Dichotomie von richtig und falsch ist sehr präsent</p> <p>→ Alternativen zur Fehlervermeidung sind rar und tendieren zum Prinzip des inside/outside-Spiels oder der Vorhaltsauflösung</p>	<p>→ sind die Grundvoraussetzung für Lernen</p> <p>→ gibt es nicht, wenn die Grundregel beachtet wird, andere gut aussehen zu lassen: dann werden Fehler zu neuen Spielanregungen</p> <p>→ werden als positive Spielimpulse genutzt (vor allem bei Ratespielen)</p> <p>→ sollen geradezu begangen werden (Mut zum Scheitern)</p>
Freiheit	<p>→ wird als Synonym für Improvisation inszeniert: Freiheit von Regeln, Freiheit von Zwängen, Freiheit von Ängsten, Freiheit in der Gestaltung von Melodien, Akkorden, Rhythmen, Soli, etc., Freiheit gegenüber den Vorgaben durch Akkordprogressionen und Songstrukturen, Freiheit von eingeübten Automatismen und vom Nachdenken über das, was zu tun ist</p> <p>→ Improvisation besteht aus einem souveränen und daher spielerischen Umgang mit dem musikalischen Material</p> <p>→ hängt von musikalischen Fähigkeiten ab (Instrumentalspiel)</p> <p>→ hängt von Kenntnissen ab (Theorie, Analyse, Akkordformeln, etc.)</p>	<p>→ wird vor allem als Befreiung von den gesellschaftlichen oder psychischen Zwängen verstanden, die Spontaneität unterbinden; Improvisation als Ausbrechen aus fremdbestimmten, sozialen Rollenzwängen</p> <p>→ hängt von den theatralen Fähigkeiten ab (Verkörperung, Theatertechniken)</p> <p>→ hängt von Erfahrungen ab</p> <p>→ wird gleichgesetzt mit Spontaneität, die auf intuitiv-unbewusstem Handeln aufbaut, das nicht (mehr) vom Verstand kontrolliert wird</p> <p>→ vollzieht sich im Zusammenhang mit Gruppenprozessen als Befreiung vom Zwang, originell sein zu wollen</p> <p>→ bezieht sich auf die leere Bühne als Freiraum für Verkörperung, Flexibilität und Phantasie</p>

Repräsen- tationen	Inszenierungen im Diskurs Jazzvermittlung	Inszenierungen im Diskurs Improvisationstheatervermittlung
Üben	→ wird individuell gedacht → ist eng verbunden mit einem Arbeitsethos: Durchhaltevermögen (lange, harte und mühsame Lebensaufgabe) und strukturiertes Üben werden als wichtig erachtet → ist wichtiger als Begabung	→ wird auf regelmäßiges Training in einer Gruppe (ähnlich wie in Mannschaftssportarten) reduziert → ist mit Erfahrungen machen (Breakthrough) und Spielfreude verbunden. Wer zu viel übt, kann das Zusammenspiel blockieren → kann durch Trainer_innen und Side-coaching optimiert werden → ist wichtiger als Begabung
Künst- ler_innen	→ meistern sehr komplexe und schwierige Situationen bzw. Herausforderungen. Voraussetzung ist die Beherrschung des „Handwerks“: Instrumentbeherrschung, Kenntnisse in den Bereichen Jazz-Theorie, Repertoire und Jazz-tradition	→ meistern sehr komplexe und schwierige Situationen bzw. Herausforderungen. Voraussetzung ist die Beherrschung des „Handwerks“: Spielregeln, Storytelling und Schauspieltechniken
Qualitäts- konzepte der Kunst- form	→ Beherrschung des „Handwerks“: Instrumentbeherrschung, Kenntnisse in den Bereichen Jazz-Theorie, Repertoire und Jazztradition → als vollendete Meisterschaft gilt der Personalstil: Der unverwechselbare, individuelle Ausdruck, Kreativität bzw. einzigartige Originalität in Verbindung mit Innovation und Perfektion → Tendenz zu Heroisierung und Geniekult: Vorbildfunktion bzw. Bewunderung sehr guter Künstler_innen	→ gute Eigenschaften: Sich an alles auf der Bühne erinnern; wagemutig; aufhören, originell zu sein; Selbstvertrauen; Großzügigkeit; eine so einvernehmende Ausstrahlung und Unbekümmertheit wie kleine Kinder haben → schlechte Eigenschaften: Eitelkeit/Selbstgefälligkeit; angeben; sich auf Routinen anstatt auf Instinkt verlassen; um Kontrolle kämpfen; planen anstatt teilzunehmen; negativ sein
Qualitäts- konzepte der Vermitt- lung	→ sind bezogen auf das Lehren sehr heterogen; am meisten präsent sind Aussagen darüber, wie nicht gelehrt werden soll → bezogen auf das Lernen sind die Aspekte Üben, Imitieren, Lernen als Lebensaufgabe, Disziplin, Traditionsbewusstsein, Ernsthaftigkeit, analytisches Verstehen und Transkription sehr präsent	→ gibt es bezogen auf das Lehren drei zentrale Aspekte: Trainer, Sidecoaching und zur Freiheit ermutigen → bezogen auf das Lernen sind die Theaterspiele und die Gruppe als Lernform am präsentesten. Erfahrungen machen, begabt oder unbegabt sein und Disziplin sind in einigem Abstand dazu folgende Aspekte
Verschriftli- chung	→ ist für heutige Jazzvermittlung selbstverständlich (Notation, Lehrbücher ausnotierte Soli, etc.), für die Lerntradition des Jazz aber keineswegs (oral culture) → Zeitschriften, Verlage, Tonträger, Videos und Internet haben die Jazzvermittlung sehr stark verändert: Weg von Konzert, Session und Bandspiel als Lernmöglichkeiten hin zu Transkription, Analyse und Ratgeberliteratur	→ schreitet nur langsam voran. Zentrale Lernorte sind nach wie vor Workshops, Festivals und Gruppentraining. Bücher ergänzen dieses Setting, ersetzen es aber nicht. Vieles bleibt der Oralität verbunden. Das Internet sorgt in letzter Zeit für immer mehr Verschriftlichung (homepages, blogs, etc.) → die Verschriftlichung der Theaterspiele, Spielregeln, Grundhaltungen und Merksätze hat sich allerdings mittlerweile durch „How to improvise“-Literatur und Internet etabliert
Positionie- rung im Interdiskurs	→ Auseinandersetzung mit europäischer Kunstmusik → Abgrenzung von Populärer Musik → Ursprungsanspruch: Improvisation ist älter als Komposition; Jazz ist die Grundlage jeglicher Popmusik → Perfektionsanspruch: Improvisation wird auf eine Stufe mit Komposition gestellt (Improvisation als instant composing) → Qualitätsanspruch: Perfekt zu improvisieren ist schwieriger als perfekt zu komponieren bzw. zu interpretieren; Jazz ist komplexer als Popmusik	→ Improvisation wird in der Nähe von Volkstheater, Comedy-Show, Grundlagentraining und freier Szene positioniert → Zusammenarbeit mit etabliertem Sprechtheater existiert kaum → wichtige Bezugspunkte: Show, Revue, Comedy und Nähe zu Sport und Wettbewerb (Match) → Langformen bilden das Entwicklungsfeld mit künstlerischem Anspruch → Improvisation gilt als ein wichtiger Baustein für die Grundausbildung im Sprechtheater

	→ akademischer Anspruch: Jazzstudiengänge an Universitäten werden legitimiert bzw. verteidigt	→ Schwerpunkt liegt in der Laienbewegung und in der Freien Szene. Eine Institutionalisierung wird kaum thematisiert.
Hörvermögen	→ wird als Voraushören inszeniert: Klangliche Vorstellungen im Gehirn (inneres Voraushören) werden sensumotorisch realisiert → wird als Zuhören im Hinblick auf das Zusammenspiel in Ensembles als Kommunikationsform inszeniert → wird als angewandte Jazz-Theorie inszeniert: Erkennen von Skalen, Akkorden, Intervallen, Motiven, Rhythmen, etc	→ hängt eng mit dem Abspeichern und Wiedereinführen von vorherigen Momenten zusammen (listen and remember), weil Geschichten assoziativ und rückblickend erzählt werden
Storytelling	→ wird als Synonym für emotionalen Ausdruck aufgefasst; mit "something to say" oder "you have to tell a story" wird gefordert, dass die Musik Emotionen auslösen soll und nicht leblos und antrainiert wirken darf; über Trainingsmöglichkeiten dafür wird kaum nachgedacht	→ wird als Spezifikum des theatralen Improvisierens hervorgehoben (Erzählen von Geschichten) → Erzählen von Geschichten wird als Gegengewicht zu Show, Revue, Wettbewerb und Gags gesehen → wichtige Erzähltechniken: Plattform, verknüpfend, assoziativ, ungeplant, kollektiv, körperlich, etc. → Langformen bilden das Entwicklungsfeld mit künstlerischem Anspruch → fußt auf Figurenentwicklung und Rollenspiel (Status, etc.)
Das Publikum	→ wird auf Rezeption reduziert, auch wenn von einer Kommunikation mit dem Publikum gesprochen wird (s. Kommunikation) → über Trainingsmöglichkeiten, mit dem Publikum zu kommunizieren oder es einzubeziehen, wird nicht nachgedacht	→ wird als wichtiger Mitspieler inszeniert; im Sinne der autopoietischen Feedbackschleife wird die Interaktion zwischen Publikum und Spielern hervorgehoben → inszenierte Formen der Interaktion: Vorgaben, Bewertungen (Match), direkte Rückmeldung (Rosen, Schwämme), Einbeziehung der Zuschauer ins Bühnengeschehen (Puppets), u. a.
Kreativität	→ wird oft erwähnt aber nicht ausdifferenziert	→ wird als Begriff bisweilen sogar abgelehnt; Spontaneität und Intuition sind wesentlich präzisere Begriffe
Der Alltag	→ soll mit dem Lernen von Improvisation verbunden werden (Jazz als Lebenshaltung)	→ als Gegenpol zu Improvisation: Die Konventionen des Alltags müssen durchbrochen werden, um szenisch improvisieren zu können → als Grundlage assoziativ-erzählenden, szenischen Improvisierens

In der ersten Spalte sind Repräsentationen der grundlegenden Semantiken und von sich widersprechenden Orientierungen im Diskurs aufgeführt, die für den Diskursvergleich erkenntnisförderlich sind.³³³ Die Differenzen in der ersten Zeile der Tabelle zwischen beiden Diskursen sind schon in den vorigen Kapiteln sehr deutlich geworden: Das individuelle und das kollektive Lernen stellen in beiden Diskursen wichtige Aspekte dar, aber der Jazz-Vermittlungsdiskurs legt den Schwerpunkt auf individuelle Lernprozesse, während der Vermittlungsdiskurs im Improvisationstheater das Lernen in der Gruppe hervorhebt.

³³³ Mit dem Begriff Repräsentation wird hier bezogen auf Diskursanalysen ein Aspekt bezeichnet, der im Diskurs Aussagen miteinander verbindet (vgl. Diaz Bone 2010a, S. 231 f.)

Beim Vergleich der methodischen Ansätze wird deutlich, dass im Improvisationstheaterdiskurs mit den Theaterspielen der methodische Gestaltungsspielraum vergleichsweise eng ist, denn ohne diese Spiele, auf denen jeder Improvisationstheater-Unterricht aufbaut, funktioniert Vermittlung nicht. Lehrende sind dagegen austauschbar beziehungsweise müssen nicht unbedingt bei Lernprozessen anwesend sein. Eine Gruppe kann sich mithilfe der Spiele selbst unterrichten, was bei Improvisationstheater-Ensembles der Normalfall ist. Ohne Lehrende ist Lernen im Improvisationstheater also möglich, aber ohne die Theaterspiele nicht. Umgekehrt verhält es sich im Jazz-Diskurs. Hier ist der Unterricht sehr stark von den Qualitäten der Lehrenden abhängig und nicht so sehr von den Methoden. Die individuelle Qualität der Lehrenden ist so unantastbar, dass sie im Diskurs als schillernde Vielfalt inszeniert wird, die keiner Kategorisierung bedarf.

Bei den Lerninhalten besteht der auffälligste Gegensatz darin, dass im Jazz Selbstvertrauen als Grundlage für individuelle Kreativität betrachtet wird und im Improvisationstheater Vertrauen in die Gruppe als Grundlage für kollektive Spontaneität.

Daneben wird in beiden Diskursen im Sinne von „audience development“ argumentiert, wenn es zu didaktischen Begründungen kommt, wobei aber der Begriff nicht verwendet wird. Die Unterschiede bestehen in diesem Diskursbereich darin, dass der Jazz seine Hochschulstudiengänge legitimiert, indem aufgezeigt wird, wie komplex, wichtig und künstlerisch wertvoll der Jazz insbesondere in Bezug auf die europäische Kunstmusik ist, während im Improvisationstheaterdiskurs Lebensweltbezug, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Vertrauen, Grundlagentraining und Kreativität hervorgehoben werden, ohne dies mit Hochschulstudiengängen zu verknüpfen.

Die Kommunikation ist auffallend gegensätzlich inszeniert, da im Improvisationstheater Gruppenprozesse vor Individualität und Originalität gestellt werden. Zwar ist Kommunikation im Jazzdiskurs auch ein wichtiger Aspekt, aber Individualität und Originalität Gruppenprozessen unterzuordnen, ist nicht mit den Tiefenstrukturen des Diskurses vereinbar, in denen die individuelle Originalität in Form des Personalstils als zentrales Element verankert ist. Rollen über spezifische Aufgabenverteilungen festzulegen, wie es für das Ensemble-Spiel im Jazzdiskurs üblich ist, ergibt wiederum für das Improvisationstheater keinen Sinn, denn dort gilt es als selbstverständlich, dass jede_r Spieler_in jede mögliche Rolle spielt, die sich aus dem Moment heraus für eine Szene ergibt. Zudem ist die Kunstform Improvisationstheater durch die Publikumsvorgaben interaktiver inszeniert als im Jazz-Diskurs, in dem Jazz-Standards die Improvisationsgrundlage bilden, die nicht vom Publikum bestimmt werden können. Improvisationstheatervermittlung trainiert ununterbrochen durch die Spiele und Regeln kommunika-

ve Kompetenzen, während im Jazz keine Trainingsmethoden für Kommunikation zu finden sind. Schließlich wird die Kommunikation mit dem Publikum im Jazz auf dessen Rezeptionsverhalten reduziert, während im Improvisationstheaterdiskurs durch Spielformen, Vorgaben und Rückmeldungen eine gesteigerte Interaktivität mit dem Publikum fest verankert ist.

In beiden Diskursen ist eine mystische Auffassung des Erfindens im Moment zu finden, die jedoch jeweils immer nur eine von vielen Diskurspositionen ist und von anderen Positionen aus bestritten wird. Ansonsten könnten aber die Unterschiede in Bezug auf die Auffassung vom Handeln im Moment kaum größer sein. Der Jazzdiskurs inszeniert das Erfinden im Moment als hohe Kunst, als individuell kontrollierbar, als intensiv vorzubereiten, als nachvollziehbar zu gestalten und als vorstrukturiert durch die Jazz-Tradition, in der man sich auskennen muss. Nichts davon passt mit der Inszenierung im Improvisationstheaterdiskurs zusammen, denn dort ist das Erfinden im Moment von kommunikativen Prozessen, vom kollektiven Storytelling, von Gruppenspielen und von der Interaktion mit dem Publikum nicht zu trennen. Vor allem ist das Wiederaufgreifen von Impulsen innerhalb des Gruppenprozesses wichtiger als das individuelle Erfinden. Dieser letzte Aspekt steht diametral entgegengesetzt zum Vermittlungsdiskurs des Jazz.

Auch wenn beide Diskurse betonen, Improvisation sei das Agieren in Bezug auf das Unvorhersehbare, wird doch in beiden Kunst- und Vermittlungsformen viel vorstrukturiert und somit das Unvorhersehbare stark reduziert. Beiden Diskursen ist der Aspekt Kontrolle wichtig, weil jeweils der konventionelle Output im Fokus steht. Im Jazzdiskurs ist die individuelle Kontrolle des Unvorhersehbaren sehr präsent. Um sie zu erreichen, wird analysiert, imitiert, assimiliert, verstanden, gearbeitet, geübt, verschriftlicht und automatisiert. Der Fokus liegt auf Sicherheit, Routinenbildung und Vorbereitung. Im Improvisationstheaterdiskurs gilt es als unproduktiv, wenn jemand den Gruppenprozess kontrollieren will. Rationale Kontrolle und Intuition schließen sich hier gegenseitig aus. Sich individuell vorzubereiten beziehungsweise Improvisationen zu planen, ist kontraproduktiv für die Entfaltung von Gruppenprozessen.

Der Umgang mit Fehlern ist dementsprechend ebenfalls sehr unterschiedlich. Wenn im Improvisationstheater sich alle gegenseitig gut aussehen lassen, kann es keine Fehler geben, denn alles wird von allen akzeptiert und in einen Zusammenhang gebracht. Insofern gibt es hier sogar die Aufforderung, Fehler zu machen, denn Fehler können bewirken, dass aus langweiligen Improvisationen spannende Szenen werden. Um dies zu trainieren, gibt es unter anderem die Ratespiele, in denen das möglichst schnelle Erraten der Lösung langweilig wäre, denn der Reiz der Spiele besteht gerade in den vielfachen und falschen szenischen Lösungs-

angeboten, über die dann schließlich die richtige Lösung erschlossen werden kann.³³⁴ Während also im Improvisationstheater Fehler gezielt zur Unterhaltung des Publikums genutzt werden, ist der Vermittlungsdiskurs des Jazz geprägt von Strategien der Fehlervermeidung beziehungsweise vom Perfektionismus. Die Dichotomie von richtig und falsch ist im Jazz-Vermittlungsdiskurs sehr präsent. Es gibt zwar Alternativen zur Fehlervermeidung (vgl. M13 Sikora 2003: 140; 553, M22 Werner 1996 119; 89), aber auch sie gehen davon aus, dass Fehler letztendlich kaschiert werden.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Diskursen besteht in der Auffassung von Freiheit. Im Jazzdiskurs steht Freiheit für den souveränen Umgang mit dem Unvorhersehbaren, woraus sich die Originalität einer Improvisation ableitet. Erst wenn alle Regeln beherrscht werden, können sie vergessen beziehungsweise gebrochen werden, um auf diese Weise einen eigenen Personalstil zu entwickeln. Im Improvisationstheaterdiskurs hingegen besteht Freiheit gerade darin, sich von dem Zwang, originell sein zu wollen, zu befreien, indem man nicht individuell improvisiert, was in diesem Zusammenhang bedeutet, vor allem seiner eigenen Originalität zu vertrauen, sondern sich darauf verlässt, dass die Gruppe bessere Improvisationen hervorbringt, als man selbst es allein könnte. Insofern bedeutet Freiheit im Improvisationstheaterdiskurs auch, sich nicht mehr vom eigenen Verstand kontrollieren zu lassen, sondern intuitiv in Kooperation mit anderen Gruppenmitgliedern zu agieren. Ein solches assoziatives Zusammenspiel in einer Gruppe wird als Befreiung von der Egozentrik und von Konventionen des Alltagslebens verstanden.

In beiden Diskursen ist das Üben wichtiger als die Begabung. Dies ist als eine notwendige Strategie von „How to improvise“-Literatur zu verstehen, denn wenn Begabung wichtiger wäre als Üben, wäre keine Vermittlung notwendig: Wer improvisatorisch begabt wäre, würde es irgendwann von selbst hinbekommen, und wer nicht begabt wäre, der würde es auch trotz Hilfe nicht lernen. Insofern wäre es sinnlos, wenn die „How to improvise“-Literatur Begabung als wichtigsten Faktor ansehen würde, da sie darauf basiert, dass Improvisationsvermittlung unabhängig davon, wie vertraut man mit Improvisation ist, erfolgreich sein kann. Wird aber garantiert, dass jeder, der an sich arbeitet beziehungsweise übt, Improvisieren erlernen kann, so ergeben Improvisationsratgeber, die aufzeigen, wie am besten gearbeitet und geübt werden kann, Sinn. Der wesentliche Unterschied in beiden Diskursen besteht in Bezug auf das Üben in der Aussage des Improvisationstheater-Diskurses, dass jemand, der zu viel individuell übt und an sich arbeitet, das Zusammenspiel blockieren kann, weil er sich nur noch

³³⁴ vgl. zu Ratespielen die Rubrik „Raten“ auf <http://improwiki.com/de/wiki/improtheater/spieleliste> (eingesehen am 11.10.2016)

mit sich beschäftigt und nicht mehr offen für Gruppenprozesse ist. Dass man zu viel üben könnte oder dass sich das Üben negativ auswirken könnte, ist mit dem Jazzdiskurs nicht vereinbar, denn dort sind intensives Üben, Durchhaltevermögen und eine individuelle Fortentwicklung mit lebenslanger Perspektive wesentliche Aspekte beim Erlernen von Improvisation. Dementsprechend ist dem Jazz-Vermittlungsdiskurs das Verfahren des Improvisationstheaters, nur einmal pro Woche kollektiv zu üben, sehr fremd.

Die Inszenierung von Künstler_innen unterscheidet sich lediglich in den Dimensionen des Handwerks. Ansonsten weisen beide Diskurse eine Verehrung von Künstler_innen auf, die Tendenzen zum Meister- und Geniekult enthält. Beide Diskurse konzentrieren sich dabei auf Höchstleistungen, die Künstler_innen beim Improvisieren zu vollbringen haben, wobei der Improvisationstheaterdiskurs auch hier wieder auf die Gruppe verweist, während der Jazzdiskurs am individuellen Personalstil als Wissenskonzept festhält. Die damit verbundene Bewunderung von Künstler_innen wird im Jazz mit der Improvisationsvermittlung durch Transkribieren, Analysieren und Imitieren von herausragenden Solist_innen verknüpft. Eine solche Heroisierung ist im Improvisationstheaterdiskurs weder Individuen noch Gruppen gegenüber anzutreffen.

In Bezug auf Qualitätskonzepte der Kunstform werden negative Eigenschaften von Schauspieler_innen damit umschrieben, sich auf Routinen anstatt auf Instinkt zu verlassen und um Kontrolle zu kämpfen oder zu planen, anstatt an Gruppenprozessen teilzunehmen. Im Jazz-Vermittlungsdiskurs entwickelt sich der Instinkt aufgrund von Routinenbildungen und eine sinnvolle Teilnahme – auch an Gruppenprozessen – besteht aus der Kontrolle des Augenblicks. Was der eine Diskurs in Bezug auf Improvisation als Gegensätze auffasst, sieht der andere Diskurs als Einheit.

Da die Unterschiede in den Qualitätskonzepten der Vermittlung schon im Zusammenhang mit Tabelle 3 und 4 erörtert worden sind, wird diese Zeile der Tabelle übersprungen und mit der Verschriftlichung in beiden Vermittlungsdiskursen fortgefahren. Hier wird deutlich, dass der Improvisationstheaterdiskurs sich mit den „How to improvise“-Büchern, den Homepages und Blogs im Internet und den noch recht zögerlichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf einem eher langsam voranschreitenden Weg zur Verschriftlichung befindet, wobei die wesentlichen Vermittlungsgrundlagen, beispielsweise die Theaterspiele und das Regelwerk, schon verschriftlicht sind. Im Jazz hingegen hat sich die Vermittlung durch die Verschriftlichung spätestens seit der Einführung der Jazz-Studiengänge an Musikhochschulen und damit schon länger etabliert. Die Vermittlung hat sich dabei von einer oralen Kultur zu einer Schriftkultur gewandelt. Besteht die Lerntradition des Jazz aus Autodidakten, Sessions und

dem gemeinsamen Jammen, so hat sich dies das erste Mal spätestens in der Bigband-Ära des Swing geändert, in der Notenlesen und verschriftlichte Kompositionen beziehungsweise Arrangements den Jazz beherrschen. Zeitschriften, Verlage, Ratgeberliteratur, Harmonielehren, wissenschaftliche Veröffentlichungen, Studienpläne, Modulbeschreibungen, Institute, das Internet und nicht zuletzt das Transkribieren beziehungsweise die vielen Veröffentlichungen von Transkriptionen haben die Jazzvermittlung so sehr verschriftlicht, dass es heute in Deutschland einer Ausnahmeerscheinung gleichkommt, wenn jemand Jazz-Improvisation nicht auf der Grundlage von Noten und Jazz-Theorie erlernt.

Die Positionierungen im Interdiskurs sind sehr unterschiedlich. Der Improvisationstheaterdiskurs stellt eine Nähe zu Volkstheater und Comedy her, wobei es aber auch Bestrebungen gibt, künstlerische Aspekte des Improvisationstheaters mehr zu betonen. Es wird keine Institutionalisierung angestrebt und auch kein Vergleich mit dem Sprechtheater. Das Improvisationstheater positioniert sich kaum selbst, es wird vielmehr als Subkultur im Bereich Theater positioniert. Der Jazzdiskurs hingegen wehrt sich gegen jegliche Positionierungsversuche, ihn mit Subkulturen Populärer Musik gleichzusetzen. Er wehrt sich auch dagegen, dass die europäische Kunstmusik hochwertiger sei als er. Der Jazz-Vermittlungsdiskurs ist in diesem Bereich durchdrungen von Formationen der Strategien, die in ersten Ansätzen schon dem in Kapitel 3.1.3 dargestellte Ursprungs-, Perfektions-, Qualitäts- und akademischen Anspruch erkennbar sind und in Kapitel 5 noch ausführlicher erläutert werden.³³⁵ Er kämpft mehr oder weniger verbissen darum, höchste Anerkennung von allen Seiten zu erhalten, auch wenn beziehungsweise gerade weil seine Kunst flüchtig ist, Improvisation als an sich unvollkommen und nicht perfekt abgewertet wird und seine Wurzeln in der Straßenmusik liegen.

Die Auffassung vom Hören unterscheidet sich in beiden Diskursen ebenfalls deutlich. Der Improvisationstheaterdiskurs verbindet mit dem Hören das Erinnern und Wiederaufgreifen von improvisierten Momenten. Der Grundsatz lautet „listen and remember“ (T5 Lösel 2015: 101; 120), weil Geschichten rückblickend erzählt werden, indem schon erzählte Ereignisse wieder aufgegriffen werden. Warum Wahrnehmen und Erinnern mit dem Hören und nicht mit dem Sehen gleichgesetzt werden, wird nicht erläutert beziehungsweise problematisiert. Das Hören im Jazzdiskurs wird dagegen nicht mit der Vergangenheit verbunden, sondern als Vorraushören vorwärts in die Zukunft gerichtet, wobei erst klangliche Vorstellungen entwickelt werden, die wenige Augenblicke später motorisch umgesetzt werden. Zugleich ist das Hören aber auch auf die Gegenwart gerichtet, denn im Ensemble wird das Zusammenspiel als eine Kommunikationsform aufgefasst, bei der alle allen zuhören, was sie gerade tun, um darauf so

³³⁵ vgl. S. 264

schnell und so passend wie möglich einzugehen. Beide Hörformen gehen davon aus, dass jegliche Nuancen der Jazz-Theorie, beispielsweise Intervalle, Skalen, Akkorde, Motive und Rhythmen, hörend erkannt werden.

Das Storytelling ist als szenisches Geschichtenerzählen tief im Improvisationstheaterdiskurs verankert, sodass es einerseits viele Regeln gibt, wie Geschichten zu erzählen sind, und andererseits viele Spiele, die bestimmte Aspekte des Storytelling trainieren. Zudem wird bei künstlerisch ambitioniertem Improvisationstheater in den Langformen das Storytelling über die Theaterspiele gestellt. Im Jazzdiskurs gibt es den Begriff „Storytelling“ auch, aber er weist in eine andere Richtung. Wenn es darum geht, dass Improvisation nicht wie eine antrainierte Etüde klingen und die Musik beim Publikum Emotionen auslösen soll, ist „something of worth to tell“ (M19 Liebman 1996: 79; 121) sehr wichtig (vgl. M13 Sikora 2003: 53; 476), ohne dass dies weiter spezifiziert wird.

Im Jazzdiskurs ist der Begriff „Kreativität“ zwar sehr präsent, aber es wird nirgendwo erklärt, was damit eigentlich gemeint ist. Er taucht lediglich in unterschiedlichsten Zusammenhängen immer wieder als positiver Aspekt von Improvisation und ihrer Vermittlung auf. Kreativität als positiver aber ebenfalls undefinierter Begriff ist auch im Improvisationstheaterdiskurs zu finden. Doch es gibt dort auch Tendenzen, den Begriff abzulehnen und stattdessen die Begriffe „Spontaneität“ oder „Intuition“ zu benutzen. Dies geschieht immer dann, wenn individuelle Kreativität als etwas thematisiert wird, das zu vermeiden ist, und sich stattdessen für kreative Gruppenprozesse ausgesprochen wird.

Das Verhältnis von Improvisationsvermittlung zur Alltagswelt der Lernenden wird in beiden Diskursen unterschiedlich inszeniert. Für die Jazzvermittlung ist es wichtig, dass Jazz zur Lebenshaltung wird. Der Alltag soll mit dem Lernen von Jazz-Improvisation verbunden werden, beispielsweise durch regelmäßiges Üben, Hören von Jazz, Spielen in einer Band oder durch Konzertbesuche. Im Improvisationstheaterdiskurs gibt es eher die Tendenz, die alltäglichen gesellschaftlichen Konventionen als das zu inszenieren, was Menschen zu Erwachsenen beziehungsweise zu einer „Persönlichkeit“ (T2 Johnstone 2000: 140; 263) gemacht hat: Erziehung, Manieren, Scham, Moral, Rationalität und vieles mehr. Für das Improvisieren sind all diese Aspekte potentielle Blockademöglichkeiten. Je eher der vernünftigen Alltagswelt von Erwachsenen der Rücken zugewandt wird und sich am spontanen und in sich versunkenen Spiel von Kindern orientiert wird, desto besser gelingen Improvisationen (vgl. Johnstone 2011: 489; 478).

4.1 Formationen der Äußerungsmodalitäten

Anhand der bisherigen Darstellungen in Kapitel 4 zu den drei Tabellen lassen sich die Übereinstimmungen und Differenzen beider Diskurse bezogen auf ihre diskursiven Formationen der Begriffe und Gegenstände sowohl im Überblick in Tabelle 3 und 4 als auch im Detail in Tabelle 5 nachvollziehen. Um die Analyse der diskursiven Beziehungen auszuweiten, werden nun, wie zu Beginn der Ergebnispräsentation angekündigt,³³⁶ die Formationen der Äußerungsmodalitäten auf interdiskursiver Ebene untersucht. Dabei wird dem Gedanken Foucaults gefolgt, dass zwar im Diskurs Subjekte sprechen, aber im Zuge einer Analyse von Äußerungsmodalitäten nicht subjektiv benutzte rhetorische Mittel zu untersuchen sind, sondern die Streuungen von Äußerungsweisen im Aussagensystem – also die Modalitäten, in denen sich Subjekte äußern (vgl. Foucault 1995, S. 81 f.; Ruoff 2013, S. 125). Deswegen wird der Fokus nicht auf eine linguistische oder rhetorische Analyse gelegt (vgl. Jäger 1999, S. 143 f.; Landwehr 2008, S. 119-126) sondern das Korpus daraufhin analysiert, in welchen diskursiven Zusammenhängen sprachliche Inszenierungen in der „How to improvise“-Literatur des Jazz und Improvisationstheaters auftreten.

Ein möglicher Ansatz dafür besteht darin, die Kollektivsymbolik eines Diskurses zu erfassen (vgl. Link 2006, S. 413). In beiden Diskursen werden zwar an einigen Stellen sprachliche Bilder benutzt (vgl. M19 Liebman 1996: 66-73; 120, T2 Johnstone 2000: 25; 201), aber eine weit verstreute und präsente Symbolik, die sich auf Improvisationsvermittlung beziehen lässt, ist in beiden Diskursen nicht auffindig zu machen. Sie müsste besonders in den Verknappungsformen der Diskurse zu finden sein, beispielsweise in Merksätzen, Regeln oder in Spielanweisungen für Theater- oder Jazz-Improvisationen, aber dort sind keine Metaphern oder Symbole aufgefallen, die im Diskurs immer wieder aufgegriffen werden. Es ist zu vermuten, dass beide Diskurse keine Kollektivsymbolik als Systemzusammenhalt benötigen und deswegen auch nicht entwickelt haben, weil in ihnen der Star- beziehungsweise Geniekult sehr präsent ist. Das damit verbundene Namedropping strukturiert beide Diskurse auf ähnliche Weise, wie in anderen Diskursen, die keine Künstler_innenverehrung enthalten, eine Kollektivsymbolik die Kohärenz der Aussagensysteme steigert. Die beiden Spezialdiskurse³³⁷ zu Improvisationsvermittlung im Jazz und Improvisationstheater erzeugen einen solchen Zusammenhalt über das in ihnen enthaltene Spezialwissen über berühmte Persönlichkeiten der jeweiligen Community (vgl. M11 Levine 1996: 1-5; VII, T11 Nunn 1999: 22-25; 9 f.).

³³⁶ vgl. S. 189

³³⁷ Mit dem Begriff „Spezialdiskurs“ wird im Gegensatz zum Interdiskurs ein Expertendiskurs bezeichnet, der sich auf ein begrenztes diskursives Feld bezieht. (vgl. Link 2006, S. 410 f.)

Neben dieser Inszenierung von Expertentum fällt auf, dass vor allem abstrakte Begriffe wie Kreativität, Spontaneität, Intuition, Flow oder Freiheit wichtige Knotenpunkte beider Aussagensysteme sind. Hier zeigt sich eine weitere Formation der Äußerungsmodalitäten darin, Improvisation und ihre Vermittlung mit Begriffen zu beschreiben, die aus anderen Diskursen, beispielsweise Psychologie- oder Philosophiediskursen, importiert werden. Es handelt sich um eine zweite auf Expertentum bezogene Äußerungsmodalität, die neben dem Expertenwissen über berühmte Persönlichkeiten das Expertentum eines gebildeten und belesenen Intellektuellen inszeniert, der komplexe Sachverhalte der Improvisation mit Fachbegrifflichkeiten aus anderen Disziplinen treffend auf den Punkt bringen kann (vgl. M19 Liebman 1996: 119-126; 189, T5 Lösel 2015: 145; 125).

Ebenso häufig ist eine dritte Äußerungsmodalität in beiden Diskursen zu finden, mit der eine Sprecherposition aufgebaut wird, aus der heraus mit viel Begeisterung für Improvisation und viel Erfahrung in Improvisation und ihrer Vermittlung gesprochen wird. Diese Formation der Äußerungsmodalitäten fällt größtenteils durch Apodiktik auf. Sie zeigt sich mal als kämpferisch für die Bewahrung und Verbreitung einer guten Sache (vgl. M5 Baker 1989: 71-89; 6 f.), mal als weise (vgl. T14 Nachmanovitch 2013: 60-68; 22-24), mal als großherzige Hilfsbereitschaft (vgl. M11 Levine 1996: 31-33; IX) oder auch, indem sie allwissende Souveränität für sich beansprucht (vgl. T1 Spoli 2002: 1-6; 17).

Die drei bisher aufgezeigten Äußerungsmodalitäten sind mit der Selbstinszenierung als autorisierte Sprecher im jeweiligen Diskurs verbunden, der aufgrund dieser Sprecherposition einen „How to improvise“-Ratgeber schreiben darf und kann (vgl. M11 Levine 1996: 1-5; VII). Es gibt aber auch vereinzelt die selbstkritische und bescheidene Variante von Souveränität als Äußerungsmodalität (M10 Bergonzi 1995b: 7-9; 125). Wird sich hingegen im Diskurs offen gegen einen weit verbreiteten Konsens positioniert, geschieht dies aus einer anklagenden Äußerungsmodalität eines Propheten heraus, auf den keiner hören will (vgl. M22 Werner 1996: 143 f.; 92).

Zudem ist besonders im Zusammenhang mit Regeln und Merksätzen eine Äußerungsmodalität der Eingrenzung in beiden Diskursen präsent (vgl. T8 Andersen 1996: 3-15; 21). Da sie aber im Gegensatz zum Verständnis von Improvisation als Freiheit steht, wird sie oft von einer entgrenzenden Äußerungsmodalität begleitet (vgl. T5 Lösel 2015: 144; 125), denn Begrenzungen werden im Zusammenhang mit Improvisation immer auch kritisch gesehen und müssen deswegen relativiert werden.

Viele „How to improvise“-Bücher des Korpus enthalten Äußerungsmodalitäten, die eine Nähe zum Umgangston in Workshops aufweisen. Oft wird dabei die Leserschaft in einem leicht

verständlichen und kumpelhaften Szene-Jargon in der zweiten Person Singular oder Plural angesprochen (vgl. M13 Sikora 2003: 65; 477). Dies wird zum Teil mit starken bis deftigen Übertreibungen verbunden, um möglichst eindeutig darauf aufmerksam zu machen, was gerade vermittelt werden soll (vgl. M7 Crook 1999: 83-89; 327, T1 Spolin 2002: 39; 22). Es gibt aber in einigen Diskursfragmenten auch die Äußerungsmodalität des Siezens und der eher distanzierten Lehrer_innenfortbildung (vgl. M11 Levine 1996: 31-33; IX).

Die Äußerungsmodalität aus institutionalisierten Zusammenhängen heraus ist bezogen auf das Korpus im Jazz-Vermittlungsdiskurs sehr präsent und im Improvisationstheaterdiskurs kaum vorhanden. Im Jazzdiskurs ist fast ausschließlich die anerkannte Sprecherposition von Hochschullehrenden anzutreffen. Dies ist im Improvisationstheaterdiskurs anders, denn dort sind die Sprecherpositionen selten mit Hochschulen in Verbindung zu bringen.³³⁸ Auch in der formalen Organisation der „How to improvise“-Bücher unterscheiden sich die Äußerungsmodalitäten beider Diskurse voneinander. Der Improvisationstheaterdiskurs ist geprägt von Fließtext, der von wenigen Grafiken oder Tabellen und immer wieder einmal von Beispieldialogen unterbrochen wird. Dialoge und Tabellen sind im Jazz-Korpus kaum vorhanden. Stattdessen besteht die „How to improvise“-Literatur des Jazz größtenteils aus Noten, zwischen denen erläuternde Textpassagen eingestreut sind. In solchen Textpassagen sind oft Akkordsymbole, musikspezifische Fachwörter und entsprechende Abkürzungen enthalten wie auch die notwendigen Erklärungen dieser fachspezifischen Formalien. Einige Analyseeinheiten sind aber ähnlich textlastig wie beim Improvisationstheater (vgl. M13 Sikora 2003, M19 Liebman 1996, M22 Werner 1996). Die Äußerungsmodalität erweist sich im Jazz also als eine für Laien schwer verständliche Fachsprache mit einer Spezialschrift (Notenschrift), die erklärt werden muss, während im Improvisationstheaterdiskurs solche Verständnishürden nicht existieren.

Aufgrund der Heterogenität der Diskursfragmente fällt es schwer, im Korpus noch weitere diskursstrukturierende Formationen der Äußerungsmodalitäten zu bestimmen. Also wird sich im folgenden Kapitel den noch verbleibenden heuristischen Fragen 3d) bis 3f) zugewandt, um damit die Diskursanalyse abzuschließen.

³³⁸ Die Auswahleinheiten mit Hochschulhintergrund sind T5 Lösel 2015, T12 Frost/Yarrow 2007 und T15 Sawyer 2003.

5. Kontextualisierung

Um die Kontexte der Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Diskurse darzulegen, werden die Repräsentationen der Diskurse zu Vermittlungsformen von Improvisation in Jazz und Improvisationstheater in dem Zusammenspiel von Wissensordnungen, Machtbeziehungen, interdiskursiven Beziehungen und diskursiven beziehungsweise nicht-diskursiven Praktiken verortet. Die bisherige Ergebnispräsentation wird in diesem Kapitel dabei im Hinblick auf diskursive Formationen der Strategien in beiden Diskursen erweitert. Es werden Aspekte der Diskursdynamik aufgezeigt, wie Transformationen, Brüche oder Stabilisierungen, und welche Wechselwirkungen beziehungsweise Machteffekte zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken für die Leitfrage zu beachten sind. Aufgrund des diskursanalytischen Vergleichs werden diskursiv erzeugte Kontingenzen aufgezeigt werden, die Wirklichkeit konstituiert haben.

Im vorigen Kapitel sind diskursive Ausschließungsprozeduren immer an den Stellen deutlich geworden, an denen der eine Diskurs etwas negiert, wie der Improvisationstheaterdiskurs beispielsweise das individuelle Üben, und der andere Diskurs das Gegenteil zwar erwähnt, aber nicht ausdifferenziert, wie es im Jazzdiskurs in Bezug auf das kollektive Üben aufgezeigt worden ist. Insofern sind bei den Unterschieden zwischen beiden Diskursen im letzten Kapitel viele solcher Ausschließungsprozeduren auf beiden Seiten aufgezeigt worden. Angesichts der nahen Verwandtschaft beider Kunstformen, wie sie im Zusammenhang mit dem *tertium comparationis* und in Zeile 2 der Tabelle 3 herausgearbeitet worden ist, spricht eigentlich alles dafür, dass die Vermittlungsformen viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Doch der Vergleich zeigt mit seinen Differenzen die Kontingenzen auf, die auf die Wirkmächtigkeit unterschiedlicher diskursiver Praktiken hinweisen.

Auch die Einschließungsprozeduren der Diskurse lassen sich aufgrund des Vergleichs in ihren unterschiedlichen Ausprägungen gut erkennen. Im Jazzdiskurs greifen beispielsweise Perfektionsanspruch, Fehlervermeidung, intensives Üben, ausgiebiges Fachwissen, ausführliche Vorbereitung, vertiefte Jazz-Theoriekenntnisse, Voraushören, Improvisation als Höchstleistung und Geniekult ineinander und bilden eine großflächige Vernetzung diskursiver Formationen. Im Improvisationstheater sorgen die Einschließungsprozeduren unter anderem für den Zusammenhalt der Aspekte Lernform, Gruppe, Kommunikation, auf andere achten, kein individuelles Planen, kein individuelles Üben, im Moment sein, gemeinsam scheitern, sich gegenseitig helfen und das Abgeben von Kontrolle an die Gruppe, die Regeln und die Publikumsvorgaben. Solche Vernetzungen gründen auf den jeweils herausgearbeiteten Tiefenstrukturen, die als wahr gelten und somit die Wirklichkeitswahrnehmung diskursiv vorstrukturieren.

In beiden Diskursen kann aufgrund des Vergleichs auch festgestellt werden, was als unsagbar gilt. Zur Verdeutlichung dafür wird als Beispiel die theoretisch mögliche Aussage „Improvisation ist nicht Erfinden im Moment.“ ausgewählt. Sie ist ein Tabu in beiden Diskursen, denn beide richten ihre Definitionen der Kunstform Improvisation auf das Im-Moment-Sein und das darin stattfindende, spontane Erfinden aus. In Anbetracht der starken Fokussierung der Vermittlungsformen auf festgelegte Regeln und Strukturen für die Vorbereitung des Augenblicks, wie die Standards im Jazz und die Theaterspiele im Improvisationstheater, wird allerdings deutlich, dass sich die Ausbildung von und das Zurückgreifen auf Routinen als wesentlich für die Improvisationsvermittlung in beiden Diskursen erweist. Das Erfinden im Moment ist demnach deutlich von Routinen geprägt, die entweder täglich individuell geübt oder wöchentlich kollektiv trainiert werden. Es liegt also nahe, Improvisieren eher als Zusammensetzen von Routinen im Moment aufzufassen und nicht als Erfinden im Moment, denn nicht umsonst wird in beiden Diskursen das Training beziehungsweise Üben als sehr wichtige Voraussetzung angesehen. Die diskursive Tabuisierung sorgt nun dafür, dass der Rückgriff auf antrainierte Routinen nicht in den Vordergrund der Diskurse tritt. Es inszeniert Improvisation als flüchtige Kunst, damit wenigstens ein Teil auch wirklich im Moment erfunden wird und Improvisation nicht zu reiner Reproduktion von Geübtem mutieren kann.

Es kann aufgrund des Vergleichs aber auch ergründet werden, was unsagbar in dem Sinne ist, dass es nicht direkt ausgesprochen wird, aber den Diskurs gerade in seiner Unausgesprochenheit prägt. Beide Vermittlungsdiskurse sehen sich jeweils einem Hegemonialdiskurs gegenüber,³³⁹ der auf der Vermittlung von Kunstwerken basiert, während Jazz und Improvisationstheater ganz im Sinne der Performativität den Moment des Musik- beziehungsweise Theaterspielens betonen. Im Zusammenhang mit den Hegemonialdiskursen haben sich kontingenterweise in Deutschland Machtverhältnisse entwickelt, die auf Werken basierende Kunst- und Vermittlungsformen fördern und auf den Moment ausgerichtete Kunst- und Vermittlungsformen vergleichsweise kaum unterstützen.³⁴⁰ Im Korpus wird nie explizit Bezug auf diese Machtverhältnisse genommen, aber sie wirken sich dennoch in vielen Bereichen aus. Mit der Inszenierung, dass Künstler_innen sehr komplexe und schwierige Herausforderungen meistern, verfolgen die Vermittlungsdiskurse des Jazz und Improvisationstheaters die Strategie,

³³⁹ Der Jazz steht dem Hegemonialdiskurs der europäischen Kunstmusik und das Improvisationstheater dem Sprechtheater gegenüber.

³⁴⁰ vgl. dazu die Große Anfrage vom 23. 02. 2011 an den Deutschen Bundestag zu Musikförderung durch den Bund (<http://bundestag.de/dip21/btd/17/049/1704901.pdf> - eingesehen am 15.6.2014), die Finanzierung von städtischen Bühnen und Orchestern im Vergleich zur Förderung von Improvisationstheater und Jazz, die Studiengangszahlen für Jazz und europäische Kunstmusik in Deutschland, die Gewichtung von europäischer Kunstmusik und Populärer Musik in den Lehrplänen an allgemeinbildenden Schulen, die Tantiemenregelung der Gema für U- und E-Musik, u.v.m.

nicht als zu belächelnde Subkultur, sondern genauso ernst genommen zu werden wie die Hegemonialkultur, deren Diskurse diesen Kunstanspruch ebenfalls besitzen.

Jazz-Improvisation als fehlerlose, perfekte und schwer zu erlernende Spontankomposition oder Improvisationstheater als geschichtenerzählende und abendfüllende Langform ohne jegliche Vorbereitung zu inszenieren, weist in dieselbe Richtung. Beide Diskurse enthalten hiermit Formationen der Strategien, welche die Anerkennung als hohe Kunst zum Ziel haben. Diese Strategien sind jedoch für die Vermittlung gerade im Hinblick auf Anfänger_innen kontraproduktiv, denn sie betonen, wie komplex, schwierig, aufwendig und mühsam es ist, zu improvisieren beziehungsweise das Improvisieren zu erlernen.

Auf diese Weise prägt die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Hegemonialdiskursen die Formationen der Strategien beider Diskurse, ohne dass diese Auseinandersetzung explizit im Diskurs geführt wird. Implizit hat sie zur Folge, dass die Ansprüche an die Kunstform mindestens ebenso hoch gestellt werden wie im Hegemonialdiskurs. Die im letzten Kapitel aufgezeigten Oppositionen in beiden Diskursen sind darauf zurückführbar, dass einerseits das Niveau der Kunstform angehoben wird, um sie als einzigartig und großartig zu inszenieren, und es andererseits dann doch wieder relativiert und abgesenkt wird, um Lernblockaden zu vermeiden. In den Vermittlungsdiskursen wird diese Gegensätzlichkeit weder reflektiert noch thematisiert, sondern sie wird als typisch für Improvisationsvermittlung vorausgesetzt, wobei sie im Jazz – unter anderem ausgelöst durch Adornos Kritik an Populärer Musik – wesentlich ausgeprägter ist als im Improvisationstheater (vgl. Adorno 1984, 1982, 1977; Brown 1992; Dauer 1993; Heuger 1998).

Wie präsent die Auseinandersetzungen mit dem Hegemonialdiskurs jeweils sind und wie sehr sich diese Formationen dieser Strategien auf den Diskurs auswirken, kann anhand von einigen Beispielen für Diskontinuitäten in der Diskursdynamik des Jazz-Vermittlungsdiskurses aufgezeigt werden. Im Jazz sind die deutlichsten Diskontinuitäten der Übergang vom autodidaktischen Lernen zur institutionalisierten Meister-Schüler-Lehre und die Transformationen vom Wildwuchs zur Systematisierung, von afro-amerikanischer, oraler Tradition zur europäischen Verschriftlichung, von der Straßenmusik zur Intellektualisierung und von polyphonen Gruppenimprovisationen zur Solo-Improvisation mit begleitender Band.

Wie schon in Kapitel 3 mehrfach erwähnt, ist die typische Lernform des frühen Jazz autodidaktisch und informell (vgl. Sidran 1993, S. 96). Improvisation wird anfangs nicht gelehrt oder vermittelt, sie übermitteln sich durch musikalische Sozialisation oder wird sich aus eigenem Antrieb angeeignet. Spätestens mit der Berklee School of Music wird der Bruch mit dieser Tradition zugunsten einer Institutionalisierung vollzogen. Vieles, was in dem Zusammen-

hang mit dieser Institutionalisierung formuliert wird, wie Lehrkonzepte, Harmonielehren, Akkordsymbole, Jazz-Theorie, Arrangier- und Kompositionsregeln oder Kunstansprüche an Improvisationen, prägt das Aussagensystem des Jazz-Vermittlungsdiskurses bis heute und hat die informelle Lerntradition des Jazz im wahrsten Sinne des Wortes überschrieben, denn ein bis dahin von afro-amerikanischer Oralität geprägtes diskursives Feld ist mit seiner Institutionalisierung ausgiebig systematisiert und verschriftlicht worden. Seitdem gibt es institutionell abgesicherte richtige und falsche Lösungen für harmonische, melodische oder rhythmische Gestaltung. Die Jazzvermittlung wird somit auf der Ebene der Ausbildung auf eine Stufe mit der europäischen Kunstmusik gestellt und hat sich den diskursiven Status gesichert, in staatlichen Institutionen unterrichtbar zu sein.

Mit der Verschriftlichung wird die europäische Notenschrift zur Grundlage einer Improvisationsvermittlung, in der vor der Verschriftlichung Hören, Imitieren und Ausprobieren im Zentrum gestanden haben. Die Improvisationsvermittlung im Jazz wird also auf ein fremdes Gleis aufgesetzt, das eine Ausweitung der Lernfelder Theorie und Analyse begünstigt und somit die Intellektualisierung einer Kunstform vorantreibt, die sich zuvor aufgrund von Lebensart und Unterhaltungswert und nicht über Rationalität und Logik definiert hat. Zudem werden polyphone Improvisationsstrukturen, wie sie im New-Orleans und Dixieland selbstverständlich gewesen sind, völlig aufgegeben und das Solistentum in den Vordergrund gerückt. Im Umfeld der Berklee School of Music wird dabei der Bebop als wichtigste Grundlage von Improvisationsvermittlung im Jazz bestimmt, was bis heute noch im Diskurs präsent ist, weil im Bebop die Beherrschung des Instruments, das Improvisieren über Akkordverbindungen und jazz-theoretische Kenntnisse eine Einheit bilden und im Vordergrund stehen. All das geschieht als Auseinandersetzung beziehungsweise Annäherung an Auffassungen von Kunst und Vermittlung, die zu diesem Zeitpunkt in der europäischen Kunstmusik schon lange etabliert sind.

Der Jazzdiskurs hat sich Schritt für Schritt immer mehr an den Vermittlungsdiskurs der europäischen Kunstmusik herangearbeitet, sodass heute Instrumentenbeherrschung, Solistentum, Kontrolle, Notenbeherrschung, musiktheoretisches Wissen, Meister-Schüler-Lehre und vieles mehr zu Grundelementen der Jazzvermittlung gehören, obwohl die Lerntradition des Jazz bis zu ihrer Institutionalisierung weit davon entfernt gewesen ist. Jazz hat sich lange in einem von Rassismus- und weiteren Unterdrückungsdiskursen geprägten Interdiskurs behaupten müssen. Der Jazz-Vermittlungsdiskurs hat dabei intensive kämpferische Strategien entwickelt und ist bis heute davon geprägt, immer wieder aufs Neue zu betonen, wie oft Improvisation missverstanden und abgewertet worden ist und wie künstlerisch wertvoll sie im Vergleich zu allen anderen Künsten in Wirklichkeit ist.

Beim Improvisationstheaterdiskurs zeigen sich andere Diskursdynamiken und somit auch andere Formationen der Strategien. Der einzige erkennbare diskursive Bruch vollzieht sich gleich zu Anfang der Kunstform, denn die ersten Experimente mit Improvisationstheater von David Shepherd verstehen sich nicht als Comedy, sondern als eine neue Form des politischen Kabarett (vgl. Sweet 2003, S. 1-10). Vor allem mit den beiden Grundlagenwerken Johnstones vollzieht sich dann die Kehrtwende hin zur Comedy, denn in ihnen wird politisches Kabarett überhaupt nicht erwähnt und somit aus dem Diskurs ausgeschlossen. Stattdessen setzt sich auf der Grundlage von Spolins und Johnstones Verschriftlichungen der Theatersportgedanke mit den Theaterspielen, der Wettbewerbsinszenierung und den Publikumsentscheidungen im Diskurs durch.

Transformationen lassen sich im Improvisationstheaterdiskurs dort finden, wo gegen Comedy und Gags argumentiert wird und für andere Improvisationstheaterformen außerhalb von Theatersport geworben wird, die auch ohne Comedy-Elemente auskommen (T2 Johnstone 2011: 212-214; 168, T9 Close u. a. 2006: 3; 22, T10 Dixon 2000: 43; 18). In jüngster Zeit setzt sich zudem im Diskurs im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Abschlussarbeiten eine weitere Transformation durch, die im Jazz schon länger zurückliegt: Improvisationstheater wird viel mehr systematisiert, wissenschaftlich analysiert, verschriftlicht und intellektualisiert als vorher. Mit den ersten Promotionen über Improvisationstheater ist ein erster Schritt in Richtung Institutionalisierung getan worden. Dass sich Studiengänge, Institute oder Improvisationstheaterschulen in Deutschland etablieren werden, ist aber eher unwahrscheinlich, weil der Improvisationstheaterdiskurs viel weniger als der Jazzdiskurs einfordert, mit dem Hegemonialdiskurs gleichgestellt zu werden. Es sind bisher keine diskursiven Bestrebungen erkennbar, Studiengänge an Hochschulen für Improvisationstheater zu etablieren, um im Bereich der staatlich institutionalisierten Ausbildung mit dem Sprechtheater gleichzuziehen. Die Formationen der Strategien sind innerhalb der Improvisationstheatervermittlung nicht so kämpferisch wie in der Jazzvermittlung. Das liegt vor allem daran, dass sich um das Fach „Darstellendes Spiel“ in Deutschland in den letzten Jahren ein sehr kämpferischer Diskurs für eine bessere Verankerung des Fachs in der Schule und in der Lehrerbildung entwickelt hat, in dessen Fahrwasser das Improvisationstheater mitschwimmen kann, ohne selbst kämpferisch sein zu müssen.

Die Diskursdynamik zeigt sich in beiden Diskursen nicht nur in den Diskontinuitäten, sondern auch in den thematischen Wahlen, die unhinterfragt über lange Zeiträume die Grundlage diskursiver Praktiken bilden und somit Kontinuitäten bilden, die sich kaum verändern. Der Jazzvermittlungsdiskurs enthält solche Kontinuitäten in seiner Inszenierung der Jazz-Theorie, des

individuellen Übens und des Lernens als Lebensaufgabe, während im Improvisationstheater-Vermittlungsdiskurs die Inszenierungen der Theaterspiele, der Gruppe, der Regeln und des Storytellings bisher kaum hinterfragt worden sind.

Indem der Jazz auf einer spezifischen Jazz-Theorie basiert, mit deren Hilfe sich alle Jazzmusiker_innen untereinander verständigen können beziehungsweise zusammenspielen können, hat er sich anders inszeniert als das Improvisationstheater, das von einem Regelwerk ausgeht. Letztendlich handelt es sich bei der Jazz-Theorie ebenfalls um ein Regelwerk beziehungsweise um eine Harmonielehre, die erklärt, wie Töne melodisch oder harmonisch zueinander passen. Die Inszenierung dieser Regeln als „Theorie“ eröffnet jedoch Anklänge an Intellektualität, Wissenschaftlichkeit, Logik und Abstraktion, die mit dem Begriff „Regeln“ weniger verbunden werden. Sie enthält zudem einen Bezug zum Begriff der Musiktheorie, ist auf Vierklängen anstatt auf Dreiklängen und nicht auf Dur und Moll, sondern auf mindestens 21 Skalen aufgebaut und lässt somit die Jazz-Theorie komplexer erscheinen als die klassische Harmonielehre.³⁴¹ Auch hier lässt sich die Formation der Strategien erkennen, den Jazz gegenüber der europäischen Kunstmusik aufzuwerten, und weil die europäische Kunstmusik viel mehr auf Harmonik und Melodik basiert als auf Rhythmus, erscheint es auch strategisch nicht wichtig, die Jazz-Theorie auf Rhythmus zu beziehen, obwohl dieser Parameter im Jazz sehr zentral ist und somit eigentlich auch ein zentrales Element der Jazz-Theorie darstellen müsste.

Zur strategisch bedingten Inszenierung „Jazz-Theorie“ passt nicht nur, dass es beim Improvisieren um eine offensichtlich so komplizierte Angelegenheit handelt, dass dafür eine Theorie benötigt wird. Es ergeben sich dadurch auch Einschließungs- und Ausschließungsmöglichkeiten, indem das, was nicht zur jazztheoretischen Grundlage passt, keine so künstlerisch anspruchsvolle Improvisation darstellt wie die Jazz-Improvisation. Improvisationen des Free Jazz und anderer Populärer Musik können so degradiert werden, denn sie basieren nicht auf einer vergleichbaren theoretischen Grundlage. Zudem lässt sich eine Dichotomie zwischen dem Verstehen theoretischer Sachverhalte und einer Improvisationspraxis etablieren und daraus wiederum ableiten, dass intensives Üben und lebenslanges Lernen unvermeidlich sind, weil es seine Zeit braucht, eine abstrakte Theorie in konkrete Praxis umzusetzen.³⁴² Dieses Zusammenspiel unhinterfragter Wissenskonzepte im Jazzdiskurs sorgt über lange Zeit hinweg beständig dafür, dass Jazz-Improvisation zwar als künstlerisch wertvoll, aber zugleich auch als nicht so einfach zu erlernen gilt.

³⁴¹ zu den 21 Skalen vgl. Sikora (2003), S. 91-100

³⁴² Die Inszenierung von Improvisation als eine Praxis, die keiner Theorie bedarf, wird deshalb im Jazzdiskurs vehement kritisiert. (vgl. M6 Crook 1991: 14-19; 11)

Die unhinterfragten Wissenskonzepte im Improvisationstheaterdiskurs enthalten dagegen eine entgegengesetzte Inszenierung. Hier weisen das Spielen, das gegenseitige Unterstützen in einer Gruppe und die kurz und prägnant formulierten Regeln auf eine Nähe zu Gesellschaftsspielen, Mannschaftssport oder Kindergeburtstagen hin. Statt eines künstlerischen Anspruchs wird im Diskurs eine Nähe zum *homo ludens* (vgl. Huizinga 2006) inszeniert, es wird größtenteils auf einen theoretischen Hintergrund verzichtet und anstelle des intensiven Übens wird die Freude am gemeinsamen Spiel in den Vordergrund gerückt. Das kontinuierliche, diskursive Zusammenspiel der drei unhinterfragten Wahrheiten Spiele, Gruppe und Regeln sorgt dafür, dass Improvisationstheater als nicht so künstlerisch anspruchsvoll verstanden und deshalb für leicht erlernbar gehalten werden kann, was auch durch seine Positionierung zum Volkstheater und zur Comedy noch verstärkt wird.

Die bisherigen Kontextualisierungen beider Diskurse haben im Vergleich miteinander deutlich aufgezeigt, wie konstruiert und nichtnotwendig die Aussagensysteme beziehungsweise Wissensordnungen beider Diskurse in ihren Inszenierungsweisen von Improvisation und ihrer Vermittlung sind. Vor allem der Jazz-Vermittlungsdiskurs enthält offensichtlich eine Strategie der ständigen Selbstaufwertung, die einige nichtnotwendige Konstrukte innerhalb der Improvisationsvermittlung nach sich zieht. Um dies zu untermauern, sind weitere Selbstverständlichkeiten in den Diskursen zu untersuchen.

Wenn Improvisieren, wie in Abbildung 1 aufgezeigt wird,³⁴³ zum ganz normalen alltäglichen Handeln gehört und in den meisten Musikkulturen der Welt selbstverständlich ist, so kann nun die Frage beantwortet werden, warum musikalisches Improvisieren in Deutschland nicht normal ist beziehungsweise warum die Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ bezogen auf Musik so präsent ist und bezogen auf Theater nicht. Es hängt offensichtlich damit zusammen, dass die aufgezeigten jazzspezifischen diskursiven Praktiken den Jazz als die repräsentativste tonale Improvisationsform etabliert haben und sich somit im Interdiskurs ein hoher Anspruch an musikalische Improvisation durchgesetzt hat. Die diskursive Inszenierung des Perfektionismus, der Fehlervermeidung, der Hochleistung aus dem Moment heraus und des Voraushörens haben die Jazz-Improvisation stellvertretend für die gesamte tonale Improvisation als eine bewundernswerte, komplexe und schwierige Kunstform inszeniert, die in einem Hochschulstudium zu erlernen ist. Dies liegt also nicht in der Natur der Sache begründet, sondern vor allem, wie oben aufgezeigt worden ist, an den Formationen der Strategien innerhalb des Jazz-Vermittlungsdiskurses. Es handelt sich demnach um eine diskursiv konstruierte, kontingente Konstitution von Wirklichkeit. Die Kontingenz wird dabei im Vergleich zum Improvi-

³⁴³ vgl. S. 56

sationstheaterdiskurs deutlich, der für eine dem Jazz sehr ähnliche Improvisationsform eine sehr anders inszenierte Vermittlungsform hervorgebracht hat.

Trotz dieser Differenzen gehen beide Vermittlungsdiskurse davon aus, dass Regeln beziehungsweise Merksätze für das Erlernen von Improvisation sinnvoll sind, und hinterfragen diese diskursive Grundlogik nicht. Sie etablieren damit, dass verallgemeinerbare Anweisungen beim Erlernen von Improvisation als überindividuelle Hilfestellungen benutzt werden. Somit enthalten beide Diskurse einen durch die Regeln fest umrissenen Zugang für alle Lernenden. Dass solche Regelwerke individuelle Zugänge zu Improvisation beziehungsweise entdeckendes Lernen erschweren könnten, wird nicht thematisiert, denn dies ist für Vermittlungsformen der jeweils unkonventionellen Improvisationsansätze des Free Jazz beziehungsweise der Performance-Kunst „reserviert“. Die Regeln sollen hingegen garantieren, dass es auch schon Anfänger_innen gelingt, eine konventionelle Geschichte zu improvisieren oder über Akkordverbindungen zu solieren. Eine solche regelbasierte Vermittlung führt in beiden Bereichen zu immer ähnlicher werdenden Improvisationen, weil alle Improvisierenden nach denselben Regeln improvisieren. Innovative und originelle Improvisationen werden zugunsten von „amtlichen“ – so der Szene-Jargon im Jazz – Improvisationen verdrängt. Ungewohnte, unökonomische, möglicherweise sogar unpraktische und unkontrollierbare, aber eben sehr individuelle Zugänge zur Jazz- oder Theaterimprovisation gibt es in Deutschland bedingt durch die aufgezeigten Vermittlungsdiskurse kaum noch.

Aufgrund von diskursiven Formationen der Strategien haben beide Vermittlungsdiskurse ihr Ziel etwas aus den Augen verloren, dass beim Improvisieren die Freiheit in der Gestaltung des Moments zur Entfaltung kommen soll, was aufgrund der diskursiven Vorstrukturierung durch sehr gut entwickelte und funktionierende Regelwerke nur noch in deren Rahmensetzung geschieht. Dies ist im Jazz-Vermittlungsdiskurs wesentlich stärker ausgeprägt als im Improvisationstheater, weil sich mit einem verbindlichen Kanon von Jazz-Standards dort zusätzlich zu den Regeln weitere festgelegte Strukturen etabliert haben. Vor allem aber hat die Inszenierung des Jazz als individuelle Hochleistungsimprovisation das begleitete Solo-Spiel als deutlichen Unterschied der beiden Kunstformen hervorgebracht. Die dort angelegten Maßstäbe für eine gelungene Improvisation tragen wesentlich dazu bei, dass tonale Improvisation in der Musikpädagogik als schwer vermittelbar gilt und dass der Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ bis heute so präsent ist. Der Improvisationstheaterdiskurs fängt mögliche Schwierigkeiten beim Improvisieren im Zusammenspiel der Gruppe auf. Im Jazz-Vermittlungsdiskurs wird jedoch vornehmlich dem individuellen Leistungsvermögen das Gelingen oder Scheitern einer Improvisation zugeschrieben.

Wie schon angemerkt worden ist, kann eine Kontextualisierung gegebenenfalls durch eine Dispositivanalyse weitere Aspekte von Diskursen erschließen, sofern sich ein Dispositiv erkennen lässt.³⁴⁴ Ein solches Dispositiv kann eng an Institutionen gebunden sein, die für die diskursiven Praktiken eine wichtige Rolle spielen:

„Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978, S. 119 f.)

Da, sofern zu architekturellen Einrichtungen Gebäude zu zählen sind, alle Elemente auf die Jazz-Studiengänge an deutschen Musikhochschulen zutreffen, liegt es nahe, diese Institutionalisierung der Jazzvermittlung als Dispositiv aufzufassen. Zeitweise ist dieser Analyseansatz in der Konzeptionsphase des Forschungsvorhabens und während der vergleichenden Diskursanalyse aufgegriffen worden. Eine solche Dispositivanalyse würde mindestens eine Analyse von Schriftdokumenten umfassen, die im Zusammenhang mit deutschen Jazz-Studiengängen stehen, beginnend von den Begründungsstrukturen für die Einrichtung der Studiengänge bis zu den aktuellen Studienplänen und Prüfungsordnungen. Sie ließe sich auf Argumentationen im Zusammenhang mit der Implementierung Populärer Musik und Improvisationsunterricht an Schulmusikstudiengängen und auf deren Studien- und Prüfungsordnungen ausweiten wie auch auf die Musik-Lehrpläne an allgemeinbildenden Schulen, auf diskursive und nichtdiskursiven Praktiken an Musikschulen und auf das institutionelle Umfeld von Jugend Jazzt oder dem BuJazzO. Zudem wäre für den Diskursvergleich ein entsprechendes Dispositiv im Improvisationstheaterdiskurs sinnvoll, was aufgrund der kaum vorhandenen Institutionalisierung nicht ausfindig gemacht worden ist.³⁴⁵ Da dies allein schon vom Umfang her auf ein neues Forschungsvorhaben hinausläuft, zudem meines Wissens bisher noch keine vergleichende Dispositivanalyse veröffentlicht worden ist und weil sowohl die theoretische Basis als auch das methodische Vorgehen für eine Dispositivanalyse momentan noch nicht vollständig entwickelt sind,³⁴⁶ ist eine Dispositivanalyse nicht weiter verfolgt worden.

³⁴⁴ vgl. S. 181

³⁴⁵ Zwar gibt es in den meisten Theaterstudiengängen in Deutschland das Fach „Improvisation“ und somit eine institutionalisierte Improvisationsvermittlung, doch wird in diesem Fach zumeist auf der Basis von Textvorlagen improvisiert, während das Improvisationstheater keine Textvorlagen benutzt.

³⁴⁶ vgl. S. 181

Im Verlauf der Ergebnispräsentation sind vielmehr diverse interdiskursive Beziehungen aufgezeigt worden, wobei bisher die Bezüge beider Vermittlungsdiskurse zueinander im Vordergrund gestanden haben. Bedingt durch die theoretische Ebene der Performativität und durch die Beziehungen zu den jeweiligen Hegemonialdiskursen ist auf interdiskursive Effekte mit drei weiteren Diskursen hingewiesen worden, wenn ihre Darstellungen auch nicht so ausführlich gewesen sind wie beim Diskursvergleich. Damit sind die für die Leitfrage wesentlichen Diskurse in die Kontextualisierung mit einbezogen worden, bis auf die interdiskursiven Beziehungen zum musikpädagogischen Diskurs, die bisher lediglich auf die Jazzpädagogik beschränkt gewesen sind, in Teil III und IV aber entsprechend der Leitfrage auf den gesamten musikpädagogischen Improvisationsvermittlungsdiskurs ausgeweitet werden.

Insofern kann die Kontextualisierung beider Diskurse und damit die vergleichende Diskursanalyse abgeschlossen werden, denn in beiden ausgewählten Archiven sind im Sinne der Foucaultschen Archäologie die darin enthaltenen Schichten abgetragen und analysiert worden. Die Analyseergebnisse sind, da Diskursanalysen nie vollständig abgeschossen werden können,³⁴⁷ als Tendenzen zu verstehen, die sich aus dem Korpus und aus der Perspektive der Leitfrage heraus abzeichnen. Wie schwer die einzelnen Schichten des diskursiven Archivs voneinander zu trennen sind beziehungsweise wie sehr die Formationen der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien ineinander verwoben sind, zeigt sich in dem iterativen und rekursiven analytischen Vorgehen, das sich in einer ständig in sich kreisenden Ergebnispräsentation widerspiegelt. Die zentrale Frage der vergleichenden Diskursanalyse, von welchen Inszenierungsformen, die sich für Improvisation als Kunstform und für deren Vermittlung in diskursiven Praktiken des Jazz und Improvisationstheaters auffinden lassen, auf welche Tiefenstrukturen in beiden Diskursen geschlossen werden kann, ist somit beantwortet worden. Es wird sich darauf aufbauend im dritten Teil der Leitfrage des gesamten Forschungsvorhabens zugewandt, welche Impulse sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater ergeben.

³⁴⁷ vgl. S. 161

III. Impulse für die Musikpädagogik

Die vergleichende Diskursanalyse hat grundlegende Wissenskonzepte von Improvisationsvermittlung in Musik und Theater hinterfragt, die für selbstverständlich gehalten werden. Nun geht es anschließend um eine Reflexion bestehender diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken innerhalb der musikpädagogischen Improvisationsvermittlung, wobei verschiedene Vermittlungsmöglichkeiten diskutiert werden, anstatt nach einem möglichst überzeugenden Konzept zu suchen. Dabei werden keine Generalisierungen angestrebt. Vielmehr ist das Exemplarische des Vergleichs hervorzuheben, wenn die Ergebnisse des Diskursvergleichs von Jazz und Improvisationstheater auf die tonart- und groovebezogene Improvisationsvermittlung in der gesamten Musikpädagogik bezogen werden.

Die nun folgenden Antworten auf die Leitfrage zeigen Möglichkeiten auf, wie und mit welchem Nutzen Perspektiven auf die Improvisationspädagogik untersucht werden können. Dazu werden vier Bereiche ausgewählt, in denen Impulse für die Musikpädagogik möglich erscheinen. Anhand der kontraproduktiven diskursiven Praktiken kann in Kapitel 1 dargestellt werden, inwiefern der Ist-Zustand der musikbezogenen Improvisationsvermittlung Problematiken enthält. Kapitel 2 befasst sich mit diskursiven Praktiken der Improvisationstheatervermittlung, deren Transfer für die musikbezogene Improvisationsvermittlung von Nutzen sein kann. In Kapitel 3 wird dargestellt, welche Impulse von entwickelten Modellen ausgehen können, und Kapitel 4 zeigt schließlich auf, welche Impulse für die musikpädagogische Forschung möglich sind.

1. Kontraproduktive diskursive Praktiken

Um Missverständnissen vorzubeugen ist zu betonen, dass es in diesem Kapitel nicht um die Frage geht, ob Bereiche der Improvisationsvermittlung seit Jahrzehnten falsch oder schlecht konzipiert sind. Stattdessen wird erörtert, welche Alternativen sich zu den diskursiven Inszenierungen der Improvisationsvermittlung anbieten. Dabei wird eine Auswahl von Aspekten getroffen, die für zentral gehalten werden. Die Darstellungen werden zudem an den vier diskursiven Formationen der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Strategien ausgerichtet.

Auf der Ebene der Gegenstände und der Begriffe wird mit der Frage begonnen, inwieweit sich die Inszenierung kontraproduktiv auf die Improvisationsvermittlung auswirken kann, den unvorhersehbaren Moment individuell kontrollieren zu wollen. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, warum Individualität überhaupt eine so wichtige Rolle im musikbezogenen Improvisationsvermittlungsdiskurs spielt, obwohl dessen repräsentative Kunstform Jazz von Bands

und damit von Kommunikation und Gruppenimprovisation geprägt ist. Obwohl eigentlich ähnlich dem Improvisationstheater das Zusammenspiel dringend trainiert werden müsste, damit die Kunstform funktionieren kann, wird das Üben und Unterrichten größtenteils individualisiert. Weiterhin leuchtet nicht ein, dass auch die Kontrolle von Gruppenprozessen individuell und nicht kollektiv inszeniert wird, denn allein, wenn nur zwei Gruppenmitglieder einen Gruppenprozess kontrollieren wollen und beide etwas Unterschiedliches beabsichtigen, was sehr wahrscheinlich ist, droht das Gesamtergebnis auseinanderzufallen. Warum wird überhaupt die Kontrolle betont und nicht ein Driften, das Gelegenheiten abwartet und nutzt? Geht es in einer Gruppenimprovisation darum, Improvisation individuell kontrollieren zu können, was bedeuten würde, entweder die anderen zu kontrollieren oder sich selbst kontrollieren zu lassen, oder vielmehr darum, in Kommunikation mit anderen zu treten, also abzuwarten, was von ihnen kommt und was ihnen als Reaktion zurückgegeben werden kann?

Auf der Grundlage der individuellen Kontrolle hat sich ein Einzelunterricht herausgebildet, der Perfektion anstrebt. Warum aber sind Kontrolle und Perfektion für tonale Improvisation so wichtig? Sind Zufälle für eine solche Improvisationsform etwa problematisch? Immerhin stehen sie für das Unvorhersehbare, weshalb es folgerichtig wäre, den Umgang mit Zufällen ins Zentrum des Unterrichts zu rücken. Stattdessen soll durch Kontrolle, Repertoire-Erweiterung und antrainierte Automatismen Souveränität erlangt werden. Der Fokus der Improvisationsvermittlung wird auf nicht-improvisatorische Anteile gelegt, die als Vorbereitung für das Agieren im Moment trainiert werden. Die Alternative dazu wäre ein Training der Offenheit und Gelassenheit gegenüber Risiko, Wagnis und Scheitern, weil dies helfen könnte, in unvorhersehbaren Situationen adäquat zu improvisieren.

In diesem Zusammenhang ist weiterhin zu fragen, warum im Diskurs das individuelle Erfinden im Moment für die Kunstform als originelle und kreative Leistung inszeniert wird, während die Vermittlung sich hauptsächlich mit dem Gegenteil beschäftigt, nämlich mit der Vorstrukturierung des Unvorhersehbaren. Die individuelle Kontrolle als wesentlicher Aspekt der Improvisationsvermittlung ist deshalb kontraproduktiv, weil sie dazu führt, dass das Gegenteil von dem vermittelt wird, was die Kunstform ausmacht. Es muss zuerst intensiv individuell gearbeitet und vorbereitet werden, bevor die spielerischen Elemente von Improvisation entwickelt werden können. Die daraus resultierenden Arbeitsergebnisse können dann im Moment des Improvisierens abgerufen werden, wobei aber mit einem solchen Ansatz das Unvorhersehbare als das Spezifikum der Improvisation nur noch wenig beachtet werden kann, weil das Abrufen individuell erarbeiteter Vorstrukturierungen im Moment des Improvisierens zwar auf jazztheoretischer Ebene funktionieren kann, aber nicht auf interaktiver, situativer, rhythmischer

scher, dynamischer oder gestalterischer Ebene. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob nicht die Sicherheit, sondern die Unsicherheit ins Zentrum der Vermittlung gerückt werden sollte, nicht das Finden, sondern das Suchen, nicht der Stolz auf individuelle Leistungen, sondern das bescheidene Einfügen in Gruppenprozesse, und schließlich ebenso nicht das improvisierende Individuum, sondern das kommunizierende Kollektiv.

Neben der Konzentration auf Individualität zeigt sich der zweite kontraproduktive Aspekt in darin, Harmonien, Regeln, Merksätze und Rationalität als wesentlich für die Improvisationsvermittlung zu inszenieren. Die Harmonielehre als Theorie zu bezeichnen, erweist sich als problematisch für das Lernen tonaler Improvisation, denn es wird damit eine Dichotomie von Theorie und Praxis etabliert: Zuerst ist eine abstrakte Theorie zu verstehen und ihre Strukturen und Regeln zu verinnerlichen, dann erst wird die Spontaneität daran ausgerichtet beziehungsweise dadurch kanalisiert. Eine Theorie impliziert logische Strukturen für das Improvisieren, die unter anderem eine Trennlinie zwischen richtig und falsch festlegen und begründen können, wie es beispielsweise im Zusammenhang mit den „avoid notes“ praktiziert wird.³⁴⁸

Improvisiert man auf der Folie einer solchen theoretischen Grundlage, können viele Arten von Fehlern passieren. Man kann beispielsweise die Theorie nicht genug beachten, sie nicht gut genug kennen, sie falsch verstanden haben oder sie zwar richtig in der Tonhöhe und dennoch rhythmisch deplatziert anwenden. Wie schon dargestellt bezieht sich die Jazz-Theorie auf die Gestaltung oder Analyse von Strukturen auf der Ebene von Tonhöhen, während eine auf die Zeitgestaltung ausgerichtete Rhythmustheorie im Jazz-Vermittlungsdiskurs nicht präsent ist. Da aber Akkordwechsel an das Taktraster gebunden sind und eine „richtige“ Platzierungen der Töne im Bereich des Mikrotimings – im Jazzdiskurs als Feeling bezeichnet – wichtig ist, kann man die Jazz-Theorie sehr gut kennen und instrumental umsetzen können und trotzdem immer noch kein befriedigendes Klangergebnis erzielen, wenn „Fehler“ im Timing passieren.

Mit Bezug auf eine Theorie wird das Improvisieren als kompliziert inszeniert, was schon an sich kontraproduktiv für einen Einstieg in die Improvisation ist. Zudem wird das Nachdenken über die Strukturen der Harmonielehre auf das Nachdenken während der Improvisation übertragen, da die Theorie und somit auch das damit verbundene analytische Denken als wichtig inszeniert werden. Ähnliches gilt für den Aspekt Logik. Da eine Theorie auf logischen Darstellungen beruht, soll eine darauf aufbauende Improvisation auch logisch sein. Gleiches gilt für Systematik, Plausibilität oder Nachvollziehbarkeit. Problematisch daran ist, dass das Unvorhersehbare keiner Logik folgt, nicht von Rationalität, Plausibilität oder Nachvollziehbar-

³⁴⁸ vgl. Kode 2.1.1.3.2.1 *avoid note*

keit, sondern von Unerklärbarkeit geprägt ist und ebenso wenig von Systematik, sondern vielmehr von plötzlich eintretenden, unstrukturierten und unstrukturierbaren Ereignissen. Somit wird auch in diesem Punkt das Gegenteil von dem vermittelt, was die Kunstform Improvisation als Handeln im Moment eigentlich ausmacht.

Der Zugang zu Improvisation über die Akkord-Skalentheorie ist an die Bebop-Tradition des Jazz geknüpft. Möchte man im Bebop-Stil improvisieren, ist es äußerst sinnvoll, sich damit zu beschäftigen. Möchte man aber über einen Blues, ein deutsches Volkslied oder einen Popsong improvisieren, ist das auch ohne die Akkord-Skalentheorie beispielsweise mit pentatonischer Tonauswahl möglich. Es ist also zu fragen, warum die Bebop-Tradition ins Zentrum der Improvisationsvermittlung gestellt wird und was für Alternativen es dazu gibt, besonders wenn es um tonale und groovebezogene Improvisation und nicht nur um Jazz-Improvisation geht.³⁴⁹

Der heutige Jazz ist kaum noch vom Bebop geprägt, der Vermittlungsdiskurs im Aspekt der Akkordskalentheorie jedoch noch sehr stark.

Das Voraushören beziehungsweise die Audiationsfähigkeit als zentrale Elemente der Improvisation zu inszenieren, ist insofern kontraproduktiv, als in einer musikalischen Kommunikationssituation mit mehreren Partnern das Aufeinanderhören wichtiger erscheint als das individuelle Voraushören. Wer Letzteres trainiert, beschäftigt sich mit seinen eigenen Klangvorstellungen, nicht aber mit denen seiner Mitspieler_innen und auch nicht mit den Klängen, die um ihn herum im Gruppenprozess entstehen. Wer voraushört, kann möglicherweise das, was gehört wird, nicht auf dem Instrument realisieren, was eine oft anzutreffende Blockade beim Vermitteln von Improvisation darstellt und vermutlich einer der wesentlichen Gründe für den Satz „Ich kann nicht improvisieren.“ ist. Wer voraushört, hört auf die Zukunft und nicht darauf, was gerade Interessantes im Moment passiert. Wer aber nicht voraushört, der könnte sich auf die Klänge des Moments konzentrieren und sich dabei entscheiden, ob sie eine Änderung brauchen, besser so bleiben sollten, wie sie sind, oder vielleicht wieder so klingen sollten wie einige Sekunden oder Minuten zuvor.

Die Kontraproduktivität davon, Disziplin an oberster Stelle des Erlernens von Improvisation zu platzieren, leuchtet unmittelbar ein, denn je schwieriger der Lernprozess inszeniert wird, desto eher können Lernende davon demotiviert werden. Zudem wird der als lang und als mühsam inszenierte Lernweg mit Imitieren und Assimilieren begonnen und erst am Ende des Lernprozesses darf die Innovation zum Zuge kommen. Auch hier ist die Inszenierung der Kunstform und der Vermittlung gegensätzlich: Wer improvisieren lernen möchte, muss erst

³⁴⁹ Eine der umfangreichsten Alternativen zur Akkordskalentheorie für jegliche musikalische Stilikarten ist von Liebman mit seinem „chromatic approach“ entwickelt worden. (vgl. Liebman 2001)

einmal ausgiebig kopieren, transkribieren und analysieren, bevor er in der Lage ist, aus sich heraus etwas Sinnvolles zu erfinden. Ein solches Arbeitsethos passt lediglich zu Lernenden, die viel Ehrgeiz besitzen und einen entsprechend langen Atem haben. Wer aber von Beginn des Lernprozesses an seine spielerischen und kreativen Fähigkeiten trainieren und ausprobieren möchte, wird von einem solchen Arbeitsethos eher abgeschreckt.

Die Verschriftlichung der Improvisationsvermittlung ist ebenfalls als kontraproduktiv einzustufen, denn sie legt den Fokus auf die Visualisierung und nicht auf das Hören aufeinander und ebenso wenig auf das Gestalten miteinander. Eine Verschriftlichung impliziert eine Tendenz zur Orientierung am Aufgeschriebenen im Sinne von: Was aufgeschrieben ist, gilt als richtig, und wer sich nicht daran hält, agiert falsch. Ob das Ergebnis interessant oder langweilig, lebhaft oder regelkonform, spannend oder vorausberechenbar klingt, gerät in Vergessenheit wie auch das Reagieren aufeinander, da alle Gruppenmitglieder visuell auf die Notenschrift fixiert sind und somit kein Blickkontakt untereinander zustande kommen kann. Zudem muss die Notenschrift gegebenenfalls erst einmal erlernt werden, was für viele Einsteiger_innen ein bedeutendes Lernhindernis darstellt. Dabei kann tonale Improvisation aber durchaus ohne Notenschrift erlernt werden, wie die orale afro-amerikanische Lerntradition des Jazz belegt.

Aus der Betonung des Personalstils ergibt sich für die tonale Improvisationsvermittlung das Suchen nach Idolen, die ausgiebig studiert und nachgeahmt werden, obwohl dieses Vorgehen im Gegensatz zu dem steht, was den Personalstil ausmacht: Kreativität, Originalität und Unverwechselbarkeit. Diese drei Lernfelder werden im jazzvermittlungsspezifischen Umgang mit dem Personalstil nicht von Anfang an, sondern erst in einem sehr fortgeschrittenen Lernstadium entwickelt. Bis dahin herrscht ein Geniekult und der damit verbundene Perfektionsanspruch vor, der Lernenden jederzeit ihre noch vorhandenen Schwächen verdeutlicht. Fehleranalyse beziehungsweise Fehlervermeidungsstrategien werden somit zu wichtigen Lernfeldern, anstatt Fehler zu akzeptieren und einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu entwickeln.³⁵⁰ Außerdem konzentriert sich der Personalstil einmal mehr auf die Individualität. Stattdessen könnte entsprechend der Auffassung der Kunstform als kommunikativer Gruppenprozess ein anderes Idealbild als Orientierung für Lernende sinnvoll sein. Es könnte dann als nachahmenswert gelten, so flexibel und gruppenorientiert improvisieren zu können, dass man in unterschiedlichen Ensemble unterschiedlich agiert und klingt, als dass man immer an seinem Personalstil erkannt wird, egal in welchem Ensemble man spielt. Das improvisierende

³⁵⁰ Dies gilt für weite Bereiche des Instrumental- und Gesangsunterrichts ebenso, wobei aber mittlerweile auch erste Ansätze einer konstruktivistisch orientierten Fehlerkultur im Instrumental- und Gesangsunterricht entwickelt worden sind (vgl. Psychiger 2012).

Individuum könnte somit in und nicht über die Gruppe gestellt werden. Oder aber der Gedanke des Personalstils wird nicht mehr auf Individuen, sondern auf Bands bezogen und wird zu einem unverwechselbaren Gruppenstil.

In der „How to improvise“-Literatur wird die darin aufzufindende Äußerungsmodalität immer noch überwiegend von einer Inszenierung von Lehrenden als Meister dominiert, die sowohl allwissend und apodiktisch eine Schülerschaft belehren als auch kämpferisch gegen andere intra- oder interdiskursive Positionen Stellung beziehen, um auf diese Weise den eigenen Lernweg als den besten zu legitimieren. Die Kontraproduktivität besteht dabei darin, gegen die Pluralität der aktuellen Improvisationspädagogik anzukämpfen, anstatt die Lernenden darauf hinzuweisen, wie diese Vielfalt produktiv genutzt werden könnte.

Dass der Jazz-Vermittlungsdiskurs auf der Ebene der Strategien mit seiner angestrebten Institutionalisierung erfolgreich gewesen ist, hat sicherlich für die Lehrenden und Lernenden an Hochschulstudiengängen einige Vorteile zu bieten. Problematisch ist daran allerdings, dass beispielsweise in Jazz-Studiengängen an Musikhochschulen Prüfungsstandards und Benotungskriterien für künstlerische und pädagogische Prüfungen entstanden sind, mit denen Improvisation als Kunst- und Vermittlungsform in ein Bewertungsraster gebracht worden ist, wobei Qualitätskriterien aufgestellt, begründet und verschriftlicht worden sind. Glanz- oder Fehlleistungen in rationalen, logischen, analytischen, instrumentaltechnischen und anderen gut verbalisierbaren und überprüfbaren Bereichen treten dabei zwangsläufig in den Vordergrund und führen zu einer Konnotation dieser Qualitätskriterien mit Objektivität. Weil es aber unmöglich ist, objektivierbare Bewertungskriterien für Kreativität, Originalität, Kommunikationsfähigkeit, Einfallsreichtum oder Spontaneität aufzustellen, treten solche Aspekte bedingt durch die Jazz-Studiengänge in den Hintergrund.

Die Institutionalisierung erhält somit die Kontrolle im Diskurs darüber, was sagbar in Bezug auf die künstlerisch-pädagogische Qualität der Improvisationsvermittlung ist und was nicht. Weil die meisten Absolventen von Jazz-Studiengängen von einer solchen Jazz-Auffassung geprägt worden sind, tragen sie diese Auffassung in ihren pädagogisch-beruflichen Tätigkeitsfeldern weiter. So breitet sich die Akzeptanz solcher Schwerpunktverschiebungen immer mehr im Diskurs aus und verfestigt sich langsam aber stetig zu einer Wissensordnung, die dann nicht nur die Prüfungssituationen, sondern die gesamte Wirklichkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung konstituieren. Kontraproduktiv ist daran, dass der Ausgangspunkt für Qualitätskriterien nicht aus dem Interesse an der Sache selbst entsteht, sondern an der Durchführbarkeit von Prüfungen ausgerichtet ist. Inszenierungsweisen von Jazz, Improvisation und

deren Vermittlung werden somit von diskursiven Praktiken geprägt, die aufgrund von Institutionalisierungsmechanismen und -zwängen entstanden sind.

Auf der Grundlage des vorliegenden Diskursvergleichs sind nun einige Wissenskonzepte der Vermittlung tonaler Improvisation als neu zu überdenkende Konstruktionen dargestellt worden, die diskursive Praktiken hervorgebracht haben. Erste Impulse für die Musikpädagogik bestehen somit darin, sehr vertraute Aspekte der Improvisationsvermittlung, die bisher als in der Natur der Sache begründet hingenommen worden sind, auf ihre Schwachstellen zu überprüfen.

2. Impulsgebende diskursive Praktiken

Sind im letzten Abschnitt die Impulse für die Musikpädagogik aufgrund von kontraproduktiven diskursiven Praktiken des Jazz-Vermittlungsdiskurses aufgezeigt worden, so wird nun erörtert, aus welchen diskursiven Praktiken des Improvisationstheaterdiskurses Impulse für die Musikpädagogik abgeleitet werden können.

2.1 Kombinationsmöglichkeiten

Mit Kombinationsmöglichkeiten sind recht oberflächliche interdiskursive Effekte gemeint, indem etwas aus einem anderen Diskurs entliehen wird, ohne dass sich dadurch die Grundlogik beider Diskurse ändert. Auf diese Weise kann Musik mit Theater in jeglicher Art und Weise kombiniert werden, unter anderem Musiktheater improvisiert werden, wie es die Szenische Interpretation im Umgang mit Opern beispielsweise praktiziert (vgl. Brinkmann/ Kosuch/Stroh 2013, S. 42-45), oder Theatermusik improvisiert werden, indem beispielsweise ein Musikkurs einen Auftritt eines Theaterkurses an einer allgemeinbildenden Schule musikalisch unterstützt. Hier werden zwar die Kunst- und Vermittlungsformen von Musik und Theater zusammengeführt, aber es ergeben sich daraus keine neuen Impulse für die Musikpädagogik, weil sich einerseits solche Kombinationsmöglichkeiten mit improvisatorischem Ansatz im Zuge des fachübergreifenden Unterrichts schon etabliert haben und andererseits lediglich Impulse auf nicht-diskursiver Ebene aus der Theaterpädagogik in die Musikpädagogik integriert werden und umgekehrt.

Das Gleiche gilt für die Präsenz der Warm-ups im Vermittlungsdiskurs des Improvisationstheaters, die für den musikpädagogischen Diskurs nicht einzufordern ist, da sich mittlerweile Warm-ups im Zusammenhang mit groovebezogener und freier Gruppenimprovisation etab-

liert haben.³⁵¹ Lediglich in der Vermittlung Populärer Musik und im Jazz sind gemeinsame Warm-ups selten anzutreffen, sofern es sich um Einzelunterricht handelt. Hier ist es allerdings weit verbreitet, sich individuell am Instrument „aufzuwärmen“. Die Warm-ups sind zwar ein interdiskursiver Effekt, aber durch ihn hat sich in den Tiefenstrukturen zur Improvisationsvermittlung in beiden Vermittlungsdiskursen nichts verändert, sodass von ihnen keine neuen Impulse zu erwarten sind. Wesentlich impulsgebender können Transfermöglichkeiten sein, in denen die Grundlogik des Improvisationsvermittlungsdiskurses im Theater in Bezug zur Grundlogik des musikbezogenen Vermittlungsdiskurses gesetzt werden kann.

2.2 Transfermöglichkeiten

Wie aufgezeigt worden ist, hängen viele kontraproduktive diskursive Praktiken der Jazzpädagogik mit deren Konzentration auf individualisierendes Lehren und Lernen zusammen, die von den meisten tonalen Improvisationsvermittlungsdiskursen der Musikpädagogik übernommen worden ist. Mit seiner Konzentration auf die Gruppe enthält der Vermittlungsdiskurs des Improvisationstheaters ein System von Aussagen, dem der Einzelunterricht und das individuelle Lehren und Lernen außerhalb der Gruppe so fremd ist, dass es nicht einmal den Ansatz einer Methodik für Einzelunterricht im Diskurs gibt. Ähnlich verhält es sich in der musikbezogenen Improvisationsvermittlung im Bereich der Freien Improvisation, die sich auf den Gruppenunterricht konzentriert und sich kaum mit dem Einzelunterricht beschäftigt. Allerdings ist Improvisationstheater nicht an experimentellen Improvisationen interessiert, wie die Freie Improvisation, sondern an konventionellen Ergebnissen in Form von „normalen“ Geschichten. Somit stellt sich die Frage, ob die Vermittlung konventioneller musikalischer Improvisation über Akkordprogressionen von dem Improvisationstheaterdiskurs profitieren kann, der zwar auch konventionell ausgerichtet ist, aber offensichtlich nicht solche kontraproduktiven diskursiven Praktiken enthält, wie sie in Kapitel 1 für die Jazzvermittlung aufgezeigt worden sind.

Zunächst ist der Grundsatz des Improvisationstheaterdiskurses, dass das Erfinden im Moment untrennbar von kommunikativen Gruppenprozessen ist, auf musikalische Improvisationsvermittlung übertragbar. Einzig die Solo-Improvisation – also alleine ohne Mitspieler_innen zu improvisieren – wird dadurch für die Vermittlung ausgeklammert, was für die musikalische Improvisationsvermittlung unproblematisch ist, denn niemand wird durch diesen Grundsatz

³⁵¹ In diesem Zusammenhang sind viele Warm-up-Spiele anzutreffen, die auch im Improvisationstheater angewendet werden (vgl. Jank/Schmidt-Oberländer 2010; Moritz 2000; Terhag/Kaul 2013, S. 23 und 76-80).

davon abgehalten, in einer Gruppe gesammelte Improvisationserfahrungen auf Solo-Improvisationen anzuwenden.

Erscheint dieser Transfer akzeptabel, kann daraus als nächste Übertragung abgeleitet werden, dass musikbezogene Kommunikationstechniken wichtiger für den musikalischen Improvisationsunterricht sind als individuelle instrumentale Fertigkeiten. Kommunikationstechniken sind für musikalische Improvisation im Vergleich zu den Instrumentaltechniken meines Wissens kaum spezifiziert worden. Dies nachzuholen und darauf eine musikbezogene Improvisationspädagogik aufzubauen, wäre ein neuer Impuls für die Musikpädagogik. In diesem Zusammenhang ließe sich auch untersuchen, ob die Entwicklung und das Training musikbezogener Kommunikationstechniken sich auf weitere Bereiche der Musik ausweiten ließen. Wäre bei jeder Musizierform die Kommunikation und die Selbststeuerung der Gruppe so im Fokus wie bei der Kammermusik beispielsweise, würde die Kommunikationsform „Dirigieren“, die eine individuelle, visualisierende Führung einer Gruppe kommunikativen Gruppenprozessen vorzieht, vermutlich kaum noch benötigt.

Ist im Schulunterricht Gruppenunterricht der Normalfall, so ist er im Instrumental- und Gesangsunterricht nach wie vor umstritten (vgl. Grosse 2008). Soll die Vermittlung tonaler Improvisation im Gruppenunterricht auch dort Akzeptanz finden, so kann vom Theaterdiskurs die Konzentration auf Spiele beziehungsweise Übungsformen übernommen werden, in denen das Individuum zugunsten des Gruppenprozesses zurücktritt und durch welche die Gruppe erkennt, dass in diesem Spielen etwas entsteht, was ohne die Gruppe nicht möglich wäre, nämlich das Zusammenspiel als unverzichtbare Hilfe für das Erlernen von Improvisation. Das könnte den Impuls für die Musikpädagogik ergeben, die Theaterspiele auf deren jeweils spezifischen Fokus beziehungsweise ihren „point of concentration“ hin zu analysieren und diese Aspekte durch entsprechende musikalische Spiel- beziehungsweise Übungsformen auf musikalische Improvisationsvermittlung zu übertragen.

Eine auf Gruppenprozessen basierende diskursive Grundlogik kann auch das in der Jazz-Improvisation fest verankerte Wissenskonzept des Solierens problematisieren und überprüfen, wie wichtig das Solospiel für tonales Improvisieren überhaupt ist. Das Solospiel als Kommunikationsform stellt das Handeln eines Individuums über den Gruppenprozess, der als Solobegleitung zur Kulisse für ein Solo herabgestuft wird. Anstatt von solchen begleiteten Monologen können anhand des Theaterimprovisationsdiskurses dialogischere Improvisationsformen untersucht und auf Musik und Improvisationsvermittlung übertragen werden. Dabei kann an die Battle- und Call-Response-Strukturen der afro-amerikanischen Tradition angeknüpft wer-

den, es könnte sich aber auch an den polyphonen Improvisationsformen des Jazz oder an der Minimal Music entlehnten Überlagerungen von Ostinati orientiert werden.

Als weiteren Impuls kann das Voraushören auf seine schon aufgezeigten Problematiken kritisch hinterfragt werden und durch das Hören auf das, was in der Gruppe im Moment geschieht ersetzt werden, wie es in diversen Theaterspielen trainiert wird.³⁵² Zudem können die kommunikativen Aspekte nicht nur gruppenintern thematisiert, sondern wie im Improvisationstheaterdiskurs auf Kommunikationsformen mit dem Publikum erweitert werden. Besonders Liedvorgaben spontan abzufragen, anstatt im Vorhinein ausgewählte Leadsheets zu benutzen und das Beobachten des Improvisationsprozesses von außen höher zu bewerten als das Agieren in ihm, können vielversprechende Impulse für die tonale Improvisationsvermittlung sein.³⁵³

Bei aller geäußerten Kritik an regelgeleiteten Zugängen zur Improvisation ist dennoch abzuwägen, inwieweit das Regelwerk des Improvisationstheaters auf musikalische Improvisationsvermittlung übertragbar ist. Grundregeln wie, andere gut aussehen zu lassen, nicht zu blockieren oder Angebote zu akzeptieren, sind musikalisch genauso umsetzbar wie theatral, weil es nicht spezifisch theatrale, sondern allgemeine und damit auf Musik übertragbare Kommunikationsregeln sind. Vor allem die letzte Regel ist in diesem Zusammenhang interessant, weil sie eine Alternative zur Fehlervermeidungshaltung der tonalen und groovebezogenen Improvisationsvermittlung darstellen kann. Es ist durchaus vorstellbar, rhythmische Ungenauigkeiten von Gruppenmitgliedern durch Rubato-, Accelerando- oder Ritardando-Spiel aufzufangen, tonale Missgriffe als vielschichtige Polytonalität beziehungsweise spannungsreiche harmonische Situationen umzudefinieren sowie Desorientierungen in der Songstruktur als einfallsreiche Zwischenspiele oder interessante Reharmonisierungen umzudeuten und zu gestalten. Solange alle Angebote akzeptiert und künstlerisch ausgestaltet werden, kann jeder aus konventioneller Sicht brenzigen Situation ein Reiz abgewonnen werden, der, wenn er weiter verfolgt wird, zu einer viel interessanteren und originelleren Improvisation über ein Stück werden kann, als eine regelkonforme. Die Innovation könnte so ohne vorgeschaltete Imitation und Assimilation trainiert werden und das Zitat von Abercrombie³⁵⁴ wäre nicht mehr als Koketterie aufzufassen, sondern absolut ernst zu nehmen.

³⁵² Die sogenannten Synchrospele des Improvisationstheaters bestehen daraus, dass eine gespielte Figur von jemand anderem gesprochen wird. Beim A-B-C-Synchro-Spiel spricht A B, während B C und C A spricht. Alle drei improvisieren währenddessen szenisch eine Geschichte.

³⁵³ Eine Jazz-Band hat dies auch schon in ersten Ansätzen umgesetzt und lässt das Publikum per Telefon-Voting während des Auftritts live entscheiden, was als nächstes passieren soll. (vgl. <http://tinmenandthetelephone.com> - eingesehen am 3.12.2016)

³⁵⁴ vgl. S. 232

Vom Storytelling ausgehend kann das Prinzip der Plattformbildung und des Rückwärtsgehens auf seine Übertragbarkeit auf Musikpädagogik überprüft werden. Allein die Fokussierung darauf, was eine musikalische Plattformarbeit ausmachen könnte, kann ein weiterer Impuls für die tonale Improvisationsvermittlung sein, denn sie würde damit auf kommunikativer anstatt auf jazztheoretischer Ebene weiterentwickelt werden. Die verschriftlichte „Plattform“ der Leadsheets, Skalen und Akkordsymbole könnte durch eine rhythmische, harmonische, melodische und formale Plattformbildung aus dem Moment heraus ersetzt werden. Dadurch könnte sich eine deutliche Schwerpunktverschiebung von der verschriftlichten hin zur kommunikativ entstehenden Plattform ergeben und das Augenmerk somit mehr auf Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb von Gruppenprozessen gelenkt werden als auf Notenvorlagen oder Regeln.

Aber auch die Rückwärtsgewandtheit des Storytellings als Erinnerung und Wiederaufnahme dessen, was schon improvisiert worden ist, ist einen Übertragungsversuch wert, denn wie beim Geschichtenerzählen im Improvisationstheater können durch Rückbezüge zu schon erklärten Strukturen auch in der improvisierten Musik sinnvolle Zusammenhänge entstehen, wie Rondoformen oder Einrahmungen ähnlich dem Prinzip von Kopfsatz und Reprise in der Sonatenhauptsatzform. Ebenso kann die Rückwärtsgewandtheit nicht nur in größeren Zeitintervallen, sondern auch auf motivischer Ebene innerhalb von Sekunden erfolgen, indem direkt aufeinanderfolgende Aktionen durch Strukturähnlichkeiten Sinnzusammenhänge erzeugen.

Die ablehnende Haltung des Improvisationstheaterdiskurses gegenüber Gags, weil sie das kollektive Geschichtenerzählen sabotieren, kann als weiterer Impuls genutzt werden. Musikalische Improvisationsvermittlung kann sich demzufolge darauf konzentrieren, das gruppenbezogene Improvisieren so lange zu fördern, bis es als negativ empfunden wird, vor anderen durch Einfallsreichtum glänzen zu wollen. Jegliche musikalische Angeberei und Prahlerei wäre dann im Diskurs geächtet. Die Problematisierung von überzogenem Selbstbewusstsein oder Selbstinszenierung auf Kosten anderer könnte den Weg dafür freimachen, Individualität nicht als unantastbar und erstrebenswert, sondern als problematisch für Gruppenprozesse zu begreifen.

Die Verschiebung des rational-intellektuellen Zugangs über Musiktheorie und Verschriftlichung hin zu einem erfahrungsbezogenen Lernen in Gruppensituationen stellt einen weiteren zu berücksichtigenden Aspekt dar. Nicht mehr die individuelle auf Notenschrift, Theorie und Analyse basierende Unterweisung könnte im Vordergrund der Vermittlung stehen, sondern die konkreten Erfahrungen im kollektiven Zusammenspiel und deren gemeinsame Auswertung und Reflexion in der Gruppe und durch die Gruppe.

Unabhängig von der Gruppe als Lernform sind noch drei weitere Aspekte zu nennen, deren Übertragung für die musikbezogene Improvisationsvermittlung interessant sein können: der Lebensweltbezug, die Langformen und der Freiheitsbegriff des Improvisationstheaterdiskurses. Die Lebensweltbezogenheit von Unterrichtsinhalten ist für die schulbezogene Musikpädagogik kein neuer Impuls (vgl. Vogt 2001, S. 40-67). Sie ist aber sowohl im Instrumentalunterricht als auch in der Jazzvermittlung viel weniger präsent. Stattdessen wird in diesen Bereichen der Musikpädagogik nach wie vor eine wesentliche Aufgabe von Unterricht darin gesehen, Schüler_innen eine wichtige Kunstform nahezubringen, die sie sich ohne den Unterricht niemals aus eigenem Antrieb selbst erschlossen hätten. Mit der Konzentration der Jazzvermittlung auf die Akkordskalentheorie des Bebops wird lediglich die Lebenswelt von einem sehr kleinen Anteil der Lernenden aufgegriffen. Die meisten Schüler_innen – egal welchen Alters – werden Bebop nicht ihrer alltäglichen Lebenswelt zuordnen, wohl aber verschiedene Stiliketten der Populären Musik, von denen sich der Jazz-Vermittlungsdiskurs aber, wie aufgezeigt worden ist, aus strategischen Gründen abgrenzt. Eine solche Kluft zwischen Unterrichtsinhalten und der Alltagswelt der Schüler_innen kann jedoch für das Lernen von tonaler, groovebezogener Improvisation recht einfach vermieden werden, da sich jegliche Stiliketten und Stücke der Populären Musik als Grundlage für tonale Improvisationsvermittlung eignen und dabei nicht auf die Bebop-Tradition zurückgegriffen werden muss.

Die diskursive Grundlogik des Improvisationstheaters geht weiterhin davon aus, dass assoziativ improvisiert wird. Ein großer Teil dieser Assoziationen bezieht sich zwangsläufig auf die alltägliche Lebenswelt der Schüler_innen. Wenn musikbezogene Improvisationsvermittlung eine solche alltagsbezogene Assoziationsgrundlage ebenfalls etablierte, bestünde aufgrund dieses direkten Lebensweltbezugs die Möglichkeit, dass sich mehr Lehrende und Lernende als bisher auf tonale Improvisation als Unterrichtsinhalt einlassen. Dann muss weder eine alltagsfremde Klanglichkeit noch die Verschriftlichung per Notenschrift erlernt werden, sondern es kann sich an musikbezogenen Ankerpunkten in der Lebenswelt der Lernenden orientiert werden. Da die Kunstform Jazz sich jederzeit als offen für alle Formen von Populärer Musik gezeigt hat, ist zu fragen, warum die Jazzvermittlung sich damit so schwer tut, sich vom Bebop als Basis der Unterrichtskonzepte zu lösen.

Versteht man die Langformen als diskursive Transformation im Improvisationstheaterdiskurs weg von den Gewohnheiten des Theatersports hin zu neuen Ausdrucksformen, so lässt sich auch dies auf musikalische Improvisationsvermittlung übertragen, indem über die Möglichkeit einer entsprechenden Transformation im musikbezogenen Improvisationsvermittlungsdiskurs nachgedacht wird. Hier bietet sich das Experimentieren mit Formen an, über die im-

provisiert werden kann. Anstatt auf das übliche Repertoire an Jazz-Standards, Blues-Stücken oder anderen für tonale Improvisationsvermittlung viel genutzten Songstrukturen zurückzugreifen, ist zu überlegen, wie eine alternative Stückauswahl dazu aussehen könnte. Dabei kann sich von der Grundstruktur gelöst werden, Stücke auszuwählen und die Schüler_innen anschließend auf den Schwierigkeitsgrad der Stücke vorzubereiten. Stattdessen kann eine Improvisationsaufgabe mit einer Lerngruppe zusammen entwickelt werden, was angelehnt an den Improvisationstheaterdiskurs genau genommen eine musikbezogene Kommunikationsaufgabe wäre, die der Improvisationserfahrung innerhalb der Gruppe entspricht. Aus den Improvisationen mithilfe dieser Kommunikationsaufgabe können dann entweder Kompositionen entwickelt werden oder es können die improvisierten Kommunikationsstrukturen auf eine Songstruktur angewendet werden. Bei diesem Vermittlungsansatz gibt es immer ein spezifisches Improvisationsvermögen der Lerngruppe und dazu passende oder nicht passende Stücke. Bei der Improvisationsvermittlung im Jazz gibt es dagegen gute Stücke und dazu passendes oder nicht passendes Improvisationsvermögen.

Als letzter Aspekt der diskursiven Praktiken des Improvisationstheaters, von dem aus Impulse für die Musikpädagogik ausgehen können, wird das Verständnis des Begriffs „Freiheit“ ausgewählt, weil sich hierin beide Diskurse so deutlich voneinander unterscheiden. Ist im Jazzdiskurs ein Freiheitsverständnis präsent, das basierend auf rationaler Durchdringung der Theorie und intensiver Vorbereitung am Instrument den kreativen, einzigartigen und innovativen Umgang mit dem musikalischen Material betont, so wird im Improvisationstheaterdiskurs Freiheit als Befreiung vom Zwang, originell, kreativ, innovativ, kontrolliert oder rational zu sein, inszeniert (vgl. T8 Andersen 1996: 60; 35, T10 Dixon 2000: 13; 13), was oft mit dem Grundsatz „Keep it simple“ (T5 Lösel 2015: 77; 116, T9 Close u. a. 2006: 36; 90) verbunden wird. Dadurch können sich die Perspektiven der Improvisationsvermittlung von Ehrgeiz, Disziplin, Rationalität, hohem künstlerischen Anspruch und individueller Perfektion aufseiten der Musik zugunsten von Gelassenheit, Spielfreude, Spontaneität, Lebensweltbezug und Vertrauen auf ein gelingendes Zusammenspiel verschieben.

Die hier vorgestellten Impulse für die Musikpädagogik bestehen hauptsächlich aus Überlegungen und ersten Skizzierungen, wie eine alternative Gestaltung diskursiver Praktiken andere Wirklichkeiten konstituieren könnte. Dabei haben nicht die Details der Verschiebungen im Vordergrund gestanden, sondern es ist zusammengetragen worden, an welchen Knotenpunkten im musikpädagogischen Vermittlungsdiskurs kleine Veränderungen diskursiver Praktiken große Wirkungen verursachen können. Damit ist aber nicht die Forderung verbunden, den Diskurs zur Vermittlung tonaler Improvisationen dem des Improvisationstheaters anzupassen.

Anstatt von der operativen Grundlogik der Individualität komplett zur Kollektivität als Grundlogik umzuschwenken, wird ein wesentlich sinnvollerer Impuls in diskursiven Transformationen gesehen, durch welche die Individualität weniger und die Kollektivität mehr in den Vordergrund des Vermittlungsdiskurses der tonalen Improvisation gerückt wird als bisher, sodass beide Aspekte möglicherweise gleich präsent im Diskurs und damit auch zu gleichen Teilen wirkungsmächtig in der Unterrichtspraxis sein können.

3. Impulse aus der Modellbildung

Bei der Eingrenzung der theoretischen Rahmung und des methodischen Vorgehens haben sich Modelle ergeben, die in die Beantwortung der Leitfrage miteinbezogen werden können. Das Modell für Improvisation und ihre Vermittlung in Abbildung 1 ist als erste vorläufige Vergleichsgrundlage konzipiert worden.³⁵⁵ Es ist der Versuch, sowohl die Kunst- als auch die Vermittlungsformen von Musik und Theater in einem Modell zusammenzufassen. Dass jedes Unterrichten den improvisatorischen Handlungsgrundsätzen des Jazz-Vermittlungsdiskurses in seinem Zusammenspiel von Planung und Emergenz recht nahekommt, ist durch die Erläuterungen in Teil II ersichtlich geworden. Den pädagogischen Grundsatz, dass die zu unterrichtenden Inhalte sich in der Methodik widerspiegeln (vgl. M15 Busch 1996: 19; 22), auf den tonalen Improvisationsunterricht zu übertragen, ist meines Wissens allerdings noch nicht realisiert worden. Stattdessen wird der Arbeitsethos des Jazz-Vermittlungsdiskurses mit seiner Schwerpunktsetzung auf Rationalität, Analyse, Disziplin und Durchhaltevermögen, der, wie aufgezeigt worden ist, im starken Kontrast zur Improvisation selbst steht, häufig auf den tonalen Improvisationsunterricht übertragen. Es wären stattdessen beispielsweise Vermittlungsformen des Improvisationstheaters auf die Vermittlung tonaler Improvisation zu übertragen, die Improvisation als Unterrichtsgegenstand und -methode zugleich beinhalten, oder eigene spezifische Vermittlungsformen in dieser Richtung zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln.³⁵⁶

Weiterhin können an dem Modell in Abbildung 1 nicht nur wie in Teil I die Gemeinsamkeiten aufgezeigt, sondern nach erfolgter Diskursanalyse auch die Unterschiede der Improvisationsvermittlung in Musik und Theater verdeutlicht werden. Die musikalische Improvisationsvermittlung orientiert sich aufgrund der diskursiven Tiefenstrukturen, das Handeln im Moment durch die Entwicklung improvisatorischer Fähigkeiten vorzubereiten, im Modell von innen nach außen, während die theatrale sich von außen nach innen orientiert, da die diskursive

³⁵⁵ vgl. S. 56

³⁵⁶ zu ersten Ansätzen dazu vgl. Kaul (2008), S. 154 und Kaul/Terhag (2013), S. 15

Grundlogik des Improvisationstheaters darin besteht, nur über Erfahrungen, die im Moment des Improvisierens gesammelt werden, improvisatorische Fähigkeiten entwickeln zu können. Abbildung 2 stellt dar, wie das Modell in Abbildung 1 unter Berücksichtigung performativer Theoriebildung weiterentwickelt werden kann.³⁵⁷ Performativität auf Musikpädagogik zu beziehen, stellt zwar keinen neuen Impuls für die Musikpädagogik insgesamt dar, aber für den untersuchten musikpädagogischen Teilbereich der Improvisationsvermittlung. Improvisationsunterricht mit seinen Inhalten und Methoden als Inszenierungsformen aufzufassen, die auf performativer Ebene reflektiert werden können, ist durchaus als neuer Impuls für die Improvisationsvermittlung im Instrumentalunterricht zu verstehen. Vor allem der selbstkritische Blick auf die Selbstinszenierung von Lehrenden und Lernenden kann zu einer gesteigerten Reflexion von solchen Inszenierungsformen führen, wodurch beispielsweise Meister-Schüler-Inszenierungen als abhängigkeits- und nicht als originalitätsfördernd erkannt werden können. Semiotizität und die Mehrdeutigkeit von Wirklichkeit können zu einem Lehren und Lernen führen, das viele Perspektiven miteinbezieht, anstatt den einen wahren Lernweg aufzuzeigen oder zu suchen. Materialität, Medialität und Ästhetizität können Lehrende dafür sensibilisieren, wie flexibel Improvisationsunterricht auf unvorhersehbare Situationen und Ereignisse reagieren kann.

Aber auch die Inszenierung der Kunstform kann aus einer performativen Perspektive heraus neu überdacht werden, indem sich vor Augen geführt wird, wie die Verschiebungen auf der Ebene des Als-Ob³⁵⁸ zwischen den beiden Kunstformen Theater und Musik aussehen. Während das Sprechtheater bemüht ist, die Szenen so aussehen zu lassen, als ob sie gerade eben im Moment entstehen und nicht vorher festgelegt sind, ist der Jazz bemüht, die Improvisationen so zu perfektionieren, als ob sie auskomponiert wären. Jeweils sind Ergebnis und Entstehungsprozess einander diametral entgegengesetzt. Demgegenüber versucht das Improvisationstheater, eine Kongruenz von Entstehungsprozess und Ergebnis zu erreichen, indem Improvisationen im Moment des Entstehens auch als Entstehen im Moment inszeniert werden. Eine tonale Improvisation, die in ähnlicher Weise ihre Entstehung aus dem Moment heraus mehr in den Vordergrund rückt als ihren möglichst fehlerfreien, kompositorischen Gehalt, ist in der aktuellen Konzertwelt allerdings kaum anzutreffen.³⁵⁹ Wären solche Improvisationsansätze präsenter, so könnte sich darauf aufbauend eine tonale Improvisationsvermittlung entwickeln, die Entstehungsprozess und Ergebnis einander näherbringen.

³⁵⁷ vgl. S. 88

³⁵⁸ vgl. S. 76

³⁵⁹ Allerdings haben viele prominente Jazzensembles so gearbeitet, beispielsweise die Miles Davis Group in den 1970er Jahren, das American Quartet von Keith Jarrett, Weather Report in seiner frühen Phase und John Coltrane in seiner späten Phase.

Schließlich lässt sich auch an dem Modell in Abbildung 2 ein weiterer Unterschied zwischen den Vermittlungsformen aufzeigen. Während der Improvisationstheaterdiskurs die „Mehrdeutigkeit/Konstruktion von Wirklichkeit“, das „Handeln als Konstituierung sozialer Wirklichkeit“ und die „Inszenierung“ betont, sind diese Aspekte im Jazzdiskurs zwar auch vorhanden, aber sie sind, wie in der Analyse aufgezeigt worden ist,³⁶⁰ am Diskusrand und nicht im Zentrum zu verorten.

Von dem Kodiermodell der Diskursanalyse in Abbildung 6 sind ebenfalls Impulse für die Musikpädagogik ableitbar.³⁶¹ An diesem Modell können drei Perspektiven für die Musikpädagogik aufgezeigt werden. Die erste Perspektive bezieht sich auf die Formationen der Äußerungsmodalität und ist poststrukturalistisch ausgerichtet. Bewertungen, Problematisierungen, Klassifikationen, Beziehungen, Oppositionen und Zuschreibungen innerhalb des Aussagensystems über Unterrichtspraktiken können weder als zu bewahrende Lerntradition noch als strukturiert durch die Praxis angesehen werden, sondern als diskursives Wuchern, das die künstlerisch-pädagogischen Planungen, Handlungen und Reflexionen vorstrukturiert. Mit dieser Perspektive erübrigt es sich, eine einzige, optimale und einleuchtende beziehungsweise möglichst widerspruchsfreie Vermittlungssystematik zu entwerfen und gegen andere zu verteidigen, was in der musikbezogenen „How to improvise“-Literatur weit verbreitet ist. Statt der daraus folgenden apodiktischen Äußerungsmodalität könnte eine entstehen, die Mehrdeutigkeit, Multiperspektive, Kontingenz und die teilweise auch widersprüchliche Vielfalt des Improvisationsvermittlungsdiskurses betont.

So setzt man nicht mehr auf eine Ermöglichungs-, sondern auf eine Problematisierungspädagogik, die Konstruktionen der Improvisationsvermittlung als solche reflektiert, Vor- und Nachteile von Vermittlungskonzepten abwägt und Vermittlungskonzepte eher miteinander verbindet, als sie voneinander zu trennen und ab- oder aufzuwerten. Der Impuls besteht dabei darin, tonale Improvisation nicht nur durch Meister-Schüler-Lehre und Imitation zu vermitteln, sondern durch selbstständiges Nachdenken der Lernenden darüber, mit welcher Methode welches Ziel erreicht werden kann, welche Zielsetzungen überhaupt zur Auswahl stehen und welche davon in welcher Gewichtung sinnvoll erscheinen.

Eine zweite mit dem Kodiermodell verbundene Perspektive ist performativ ausgerichtet, indem die Inszenierungen der Vermittlungsweisen und Kunstformen ins Zentrum gerückt werden und als Konstrukte begriffen werden, die nicht in der Natur der Sache begründet sondern Inszenierungsweisen diskursiver Praktiken sind. Vermittlungskonzepte werden somit zu sozi-

³⁶⁰ vgl. S. 243

³⁶¹ vgl. S. 168

alen Inszenierungsformen von Wissen, die dynamisch und kontingent das soziale Umfeld strukturieren, in dem sie kursieren. Dadurch werden bewährte Lehr- und Lerntraditionen aber auch verbreitete künstlerische Präsentationsweisen und Selbstverständnisse zu Inszenierungsformen, die reflektiert werden können. So kann sowohl die eigene Inszenierung beziehungsweise Performativität beim Lehren, Lernen und Musizieren selbstkritisch analysiert und gegebenenfalls verändert werden als auch die Inszenierung von Schüler_innen, Kolleg_innen, Mitspieler_innen, Idolen, Personalstilen und vielem mehr thematisiert werden. Der Impuls besteht in diesem Fall darin, sich bewusst und kritisch mit der performativ-inszenierenden Ebene von Improvisationsvermittlung auseinanderzusetzen.

Die dritte Perspektive bezieht sich auf die strukturalistische Ebene diskursiver Praktiken und geht der Frage nach, welche weiteren Möglichkeiten sich für die Improvisationsvermittlung eröffnen, wenn sie sich als System diskursiver Praktiken reflektiert, die die „Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1995, S. 74). Durch eine solche Sichtweise kann eine Sensibilisierung für die Wirkungsmächtigkeit von Diskursen besonders im Zusammenhang mit Institutionalisierungen von Improvisationsvermittlung entstehen. Dementsprechend könnten die Vermittlungsdiskurse der Hochschul-, Schul- und Musikschulpädagogik dahingehend überprüft werden, ob sie das Lehren und Lernen wirklich fördern oder ob sie beispielsweise durch Prüfungsordnungen eine diskursive Eigendynamik entwickelt haben, die möglicherweise sinnvolle Lerninhalte oder -wege ins Abseits drängt, wie es in Kapitel 1 in Teil III dargelegt worden ist.³⁶²

Wenn es solche oder andere Zusammenhänge von Wissen, Sprache und Macht im Sinne von Foucaults Diskurstheorie gibt, so erscheint es sinnvoll, in musikpädagogischen Studiengängen diskurstheoretische Reflexionen von institutionalisiertem Lehren und Lernen zu etablieren. Es könnte in der Musiklehrer_innenausbildung diskutiert werden, warum diskursive Formationen ihre Wirkungsmacht in der Musikpädagogik wie entfalten können, welche Machtstrukturen sich dadurch aus welchen Gründen innerhalb der Musikpädagogik entwickelt haben und inwiefern aktuelle Diskurse beziehungsweise Wissensordnungen der Musikpädagogik Vor- und Nachteile enthalten. In diesem Zusammenhang kann auch die Frage der Positionierung der Musikpädagogik im Interdiskurs thematisiert werden, die ähnliche diskursive Effekte zur Folge haben kann, wie sie anhand der Positionierung des Jazzdiskurses zum Hegemonialdiskurs aufgezeigt worden sind.³⁶³ Der dritte aus dem Kodiermodell abgeleitete Impuls besteht also in einer Sensibilisierung für diskursive Systemzusammenhänge, um die operative Grundlogik

³⁶² vgl. S. 274

³⁶³ vgl. S. 265

von Diskursen nachvollziehen zu können, in welche die musikpädagogische Praxis und Forschung eingebettet ist.

Bevor im nächsten Kapitel weitere mögliche Perspektiven für die musikpädagogische Forschung aufgezeigt werden, erscheint es angebracht, die Impulse für die Musikpädagogik und damit die bisherige Beantwortung der Leitfrage zusammenzufassen. Für die gesamte Musikpädagogik eröffnet die Kombination aus Performativität und Diskurstheorie die Möglichkeit, soziale Wissenskonstruktionen von Vermittlungsinszenierungen zu erkennen, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Darauf aufbauend ergeben sich für die Vermittlung tonaler und groovebezogener Improvisation die Optionen, statt möglichst schnell und effektiv zu vermitteln eine kritische Orientierung innerhalb der Lernfelder zu ermöglichen, anstelle des Einsatzes allgemeingültiger Improvisationsregeln situativ zu entscheiden, wie eigenverantwortliches Lernen gefördert werden kann, und anstelle von Ratschlägen das Vertrauen zu vermitteln, dass Lernende ihre eigenen Wege finden können, um sich gemeinsam auf die Suche nach Lernmöglichkeiten zu begeben, die zur jeweiligen Lernsituation passen. Anstatt zu wissen, wie optimales Lehren und Lernen auszusehen hat, und nicht mehr weiter nach neuen Möglichkeiten zu suchen, weiß eine solche Improvisationsvermittlung um die Kontingenz und Konstruiertheit ihrer Wissenskonzepte und um die Dynamik von Diskursen, die es erfordert, diskursive Verknappungs- und Ausschließungsprozeduren in diesen Wissenskonzepten zu reflektieren. Sie versteht sich somit als Driften in chaotischen Systemen und unterrichtet Improvisation in dem Sinne improvisatorisch, dass sie das Spannungsfeld von Planung und Emergenz berücksichtigt und sich nicht mehr auf die Vorbereitung von Improvisation konzentriert, sondern das Improvisieren als Agieren und Reagieren im Moment trainiert, weshalb sie sich dem Gruppenunterricht mehr öffnet als es bislang der Fall ist. Sie benutzt Begriffe wie Demokratie, Kommunikation, Freiheit und Intuition nicht nur aufgrund von diskursiven Strategien, sondern sie setzt sich mit auffälligen Oppositionen im Vermittlungsdiskurs als mögliche Anzeichen für kontraproduktive diskursive Praktiken auseinander.

Auf Jazzvermittlung bezogen besteht der wesentliche Impuls in dem Hinweis auf die aufgezeigten kontraproduktiven Praktiken im Diskurs. Sie könnten reflektiert werden, indem sich damit auseinandergesetzt wird, inwieweit es für die Jazzpädagogik sinnvoll ist, sich immer mehr von der oralen Lerntradition des Jazz abzuwenden und inwieweit die Grundhaltung des Jazz, jegliche musikalischen Einflüsse zu adaptieren, damit zu experimentieren und etwas Neues daraus zu entwickeln, zur Improvisationsvermittlung besser passt als die Konzentration auf die Bebop-Tradition mit ihren Regeln, Inszenierungsweisen und diskursiven Verknappungen.

4. Impulse für die musikpädagogische Forschung

Weder die Komparatistik noch die Diskursanalyse gehören zu den zentralen musikpädagogischen Forschungsfeldern. Dementsprechend halten sich die Impulse für die musikpädagogische Forschung in Grenzen. Dennoch lassen sich ergänzend zu den bisherigen Impulsen drei Perspektiven für die Forschung aufzeigen: eine auf theoretischer Ebene, eine auf methodischer Ebene und eine auf der Ebene der damit abzuschließenden Beantwortung der Leitfrage im dritten Teil dieser Untersuchung.

Die letzten drei Kapitel zeigen mögliche Impulse für die Musikpädagogik auf, die aus der vergleichenden Diskursanalyse der beiden ausgewählten Vermittlungsdiskurse abgeleitet werden. Davon ausgehend lässt sich nach weiteren Einsatzmöglichkeiten der Diskursanalyse suchen, die für die musikpädagogische Forschung interessant sein können. Anstatt Improvisationsvermittlungsdiskurse zu vergleichen, können andere Bereiche der Musikpädagogik und auch die Musikpädagogik selbst als wissenschaftlicher Diskurs aufgefasst werden und darin enthaltene Inszenierungen untersucht werden. Dies liegt insofern nahe, als Foucault die Diskursanalyse in der Einleitung seiner „Archäologie des Wissens“ als Wissenschaftskritik an den hermeneutisch orientierten historischen Wissenschaften inszeniert (vgl. Foucault 1995, S. 7-29), sodass im Verlauf der Erläuterung zu den vier diskursiven Formationen immer wieder Bezüge zu wissenschaftlichen Diskursen in die Argumentation miteinbezogen werden.

Die Suche nach Aussagensystemen, die die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen, und nach darin enthaltenen blinden Flecken, Brüchen, Transformationen, Strategien, Äußerungsmodalitäten, Wissenskonzepten, Verknappungs- oder Ausschlussprozeduren und dadurch erzeugten Machtverhältnissen kann als Diskursanalyse auf musikpädagogische Wissenschaftlichkeit angewendet werden, sofern ein Forschungsinteresse darin besteht, Musikpädagogik auf ihre diskursiven Praktiken und den darin enthaltenen Willen zur Wahrheit oder zum Wissen zu untersuchen (vgl. Vogt 1993, S. 102 f.). Das Verständnis des Begriffs „Diskurs“, der momentan innerhalb der Musikpädagogik größtenteils im Sinne eines aktuellen Stands der Fachdiskussion gebraucht wird, kann dadurch von seiner eher neutralen Inszenierung gelöst werden, um somit den Fokus auf die aus- und einschließende Wirkungsmacht von Aussagensystemen innerhalb der musikpädagogischen Forschung zu legen.

Auf theoretischer Ebene bildet die Diskurstheorie eine Alternative zu der in der musikpädagogischen qualitativen Forschung vom symbolischen Interaktionismus beziehungsweise der Grounded Theory Method geprägten Theoriebildung, da die Diskurstheorie ergänzend zu der interaktionistischen Bedeutungszuschreibung eine davon unabhängige Entität des Diskurses hinzufügt, welche situative Bedeutungskonstruktionen durch soziale Wissenskonzepte vor-

strukturiert. Die zweite theoretische Anregung kann darin bestehen, die Theoriebildung für musikpädagogische Vergleiche anhand der Frage weiterzuentwickeln, ob eine theoretische Fundierung von Vergleichen mit beziehungsweise ohne *tertium comparationis* sinnvoll ist oder nicht. Die hiesige Untersuchung hat eine theoretische Fundierung aufgrund eines *tertium comparationis* gewählt, danach die Methodik des Vergleichs ausgerichtet und plädiert somit dafür, Vergleiche mit einem *tertium comparationis* als Basis durchzuführen.

Auf methodischer Ebene ist meines Wissens die interpretative Analytik in der Musikpädagogik noch nicht als Methodologie hinzugezogen worden. Der in dieser Untersuchung vollzogene Transfer aus den Sozialwissenschaften kann auf seine Stimmigkeit und Tragweite überprüft und gegebenenfalls als Anregung für weitere Diskursanalysen in der Musikpädagogik genutzt werden, wie auch das damit kombinierte Sampling und Kodierverfahren. Gerade für die Improvisationsvermittlung wird dieser Ansatz dadurch interessant, da mit ihm immer wieder versucht wird, eine Außenperspektive zum Untersuchungsgegenstand wie auch zu den ihn umgebenden diskursiven Praktiken zu erlangen. Dadurch kann die Problematik bisheriger Improvisationsforschung aufgegriffen werden, dass zumeist über Improvisation mit großer Affinität zu Improvisation geforscht wird, weshalb solche Forschungen Improvisation und ihre Vermittlung letztendlich immer positiv darstellen. Mit den spezifischen Analysehaltungen der interpretativen Analytik können sich Forschende möglicherweise trotz ihrer Affinität auf eine distanziertere Weise mit Improvisation und ihrer Vermittlung auseinandersetzen als bisher.

Schließlich kann ein letzter Impuls für die musikpädagogische Forschung darin gesehen werden, komparative Musikpädagogik nicht nur auf internationale Vergleiche auszurichten, sondern vermehrt auch interdisziplinäre Vergleichsmöglichkeiten mit einzubeziehen, die unterschiedliche Vermittlungsformen zwischen verschiedenen Kunst- und Musiksparten sowie Schul- und Unterrichtsformen miteinander in Beziehung setzen.

IV. Diskussion und Ausblick

In diesem letzten Teil werden die Analyseergebnisse und die daraus resultierenden Impulse für die Musikpädagogik im musikpädagogischen Kontext verortet. Dabei wird aufgezeigt, woran die Analyseergebnisse und Impulse in diesem Kontext anknüpfen, welchen Positionen sie gegenüberstehen und welche Diskussionsanlässe daraus abgeleitet werden können. In Kapitel 1 wird diese Verortung in der musikpädagogischen Fachliteratur mit einer Reflexion des Forschungsdesigns verbunden. Kapitel 2 zeigt anschließend weiterführende Forschungsfragen auf, die sich aus der Verortung und Reflexion ergeben.

1. Diskussion

Die einzelnen Schritte des Forschungsdesigns sind daraufhin zu untersuchen, wie sie sich auf die Analyseergebnisse und Impulse ausgewirkt haben und inwieweit sie sich in der Fachliteratur verorten lassen. Weil dafür die eigene Diskurspositionierung definiert sein muss, wird die Diskussion der Ergebnisse mit einem Rückbezug auf die Leitfrage und die Prämissen begonnen. Darauf aufbauend können dann Berührungspunkte der theoretischen Rahmung und des methodischen Vorgehens mit der Fachdiskussion aufgezeigt werden, bevor die Ergebnispräsentation und die Beantwortung der Leitfrage reflektiert werden.

1.1 Leitfrage

Es ist versucht worden, eine Diskursposition einzunehmen, die den Vergleichsobjekten möglichst neutral gegenübersteht. Sie ist mit einer Äußerungsmodalität verknüpft worden, die im Foucaultschen Sinne fragend und betrachtend ist, weil sie eine Aufgabenstellung aus einer bestimmten Perspektive heraus verfolgt (vgl. Foucault 1995, S. 78). Die Positionierung lässt sich am besten mit der Leitfrage zusammenfassen, welche Impulse sich für die Musikpädagogik aus einer vergleichenden Analyse ausgewählter Diskursformationen zur Vermittlung von Improvisation in Musik und Theater ergeben. Durch die Impulse in Teil III verschiebt sich die Positionierung bedingt durch den melioristischen Vergleichsansatz von einer fragenden Haltung zum Aufzeigen von Transfermöglichkeiten. Trotzdem ist auch in Teil III angestrebt worden, weiterhin aus einer suchenden Haltung heraus zu formulieren. Die Transfermöglichkeiten sind nicht apodiktisch, sondern als ein Diskussionsbeitrag unter vielen zu verstehen, der anderen Perspektiven eine interdisziplinäre, komparative und diskursbezogene hinzufügt. Dabei ist zu hinterfragen, ob sich der interdisziplinäre Ansatz als wirklich notwendig erwiesen hat. In Anbetracht der auffälligen Parallelen der Improvisationsvermittlung im Improvisationstheater und Free Jazz ist zu diskutieren, ob ein Vergleich zwischen den Vermittlungs-

formen des Free Jazz und des Jazz nicht dieselben Impulse ergeben könnte. Aufgrund der Analyse ist deutlich geworden, dass die Diskurse der Jazz- und Improvisationstheatervermittlung im Interdiskursraum kaum aufeinander Bezug nehmen. Das ist bei den Vermittlungsdiskursen des Free Jazz und Jazz anders. Sie sind im Gegenteil einerseits sehr stark ineinander verwoben, sodass es oft nicht leicht ist, beide Diskurse voneinander zu trennen. Andererseits hat sich der Free Jazz-Diskurs als Protestbewegung gegen den Mainstream-Jazz entwickelt, weswegen viele strategische Formationen wie auch Ein- und Ausschlussprozeduren in beiden Diskursen zu der Frage, ob Improvisation besser tonal oder nicht-tonal, groovebezogen oder nicht-groovebezogen, an Stücken orientiert oder nicht beziehungsweise den Konventionen entsprechend oder nicht vermittelt werden soll. Insofern wird in einer vergleichenden Analyse der Diskurse über Jazz und Free Jazz das Ringen der Diskurse um richtige und falsche Zugänge zu Improvisation im Zentrum stehen. Bei einer solchen vergleichenden Diskursanalyse verschiebt sich somit der Schwerpunkt von der Archäologie zur Genealogie. Weil dies absehbar gewesen ist und die Machtanalyse Foucaults theoretisch, methodologisch und methodisch deutlich unterbestimmter ist als die Analyse diskursiver Formationen, ist von dieser Forschungsvariante Abstand genommen worden.

Die Leitfrage impliziert einen melioristischen Vergleich. Es ist zwar auch möglich, aus dem Vergleich Impulse der tonalen Improvisationsvermittlung für die Vermittlung von Improvisationstheater abzuleiten. Allerdings fehlt dazu insofern der Anlass, als es meines Wissens vonseiten der Theaterpädagogik keinen Bedarf gibt, musikbezogene Improvisationsvermittlungskonzepte auf die Theaterarbeit zu übertragen. Erst wenn ein solches Bestreben von der Seite der Theaterpädagogik vorliegt, erscheint es sinnvoll, einer Umkehrung der Leitfrage nachzugehen.

1.2 Prämissen

Ist die Diskursposition oben zunächst als fragend und betrachtend definiert worden, so lässt sie sich anhand der Reflexion der in Teil I erläuterten Prämissen noch deutlicher von anderen Diskurspositionen abgrenzen.

Die Nähe zum Konstruktivismus, die in den ersten beiden Prämissen deutlich wird, hat sich durch die theoretische Rahmung gefestigt, da sowohl der diskurstheoretische als auch der performative Ansatz davon ausgehen, dass Wirklichkeit konstruiert wird und pädagogische Wissenskonzepte Konstrukte sind. Dementsprechend ist die Diskursanalyse als Konzentration auf die epistemologische Erfassung von Improvisation und ihrer Vermittlung durchgeführt worden. Damit positioniert sich der Forschungsansatz als gegensätzlich zu der meisten „How

to improvise“-Literatur der Musik- und Theaterpädagogik, in der normalerweise ein einziges Vermittlungskonzept favorisiert und gegen andere verteidigt wird. Zugleich ist der Forschungsansatz im Umfeld der systemisch-konstruktivistischen Ansätze innerhalb der Musikpädagogik zu verorten (vgl. Hametner 2006; Krause 2008; Scharf 2007; Schläbitz 2011), wobei Aussagensysteme in der vorliegenden Arbeit nicht in Bezug auf systemtheoretische Ansätze sondern diskurstheoretisch analysiert werden.

Die in Prämisse 3 postulierte Vergleichbarkeit von Improvisation und ihrer Vermittlung in Musik und Theater ist, angelehnt an die Diskussion in den komparativen Erziehungswissenschaften, anhand eines tertium comparationis theoretisch abgesichert worden. Die darauf aufbauende vergleichende Diskursanalyse hat, wie erhofft, von der Vielfalt der Wissenskonzepte profitieren können.³⁶⁴ Aufgrund der interpretativen Analytik als methodologischer Basis ist die in Prämisse 4 postulierte Möglichkeit, Improvisation und ihre Vermittlung in Musik und Theater diskursanalytisch zu erforschen, realisierbar geworden, wobei Anleihen in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse gemacht worden sind. Weder für das Vergleichen auf der Grundlage eines tertium comparationis, das aus einer Verschränkung von Diskurstheorie und Performativität gebildet worden ist, noch für das diskursanalytische Vorgehen sind in der Musikpädagogik Anknüpfungspunkte zu finden.

Dass jegliches Improvisieren einen gemeinsamen Nenner hat, wie es in der fünften Prämisse vorausgesetzt wird, ist anhand der Modelle in Abbildung 1 und 2 aufgezeigt und erläutert worden. Mit diesen Modellen kann zudem die Verschränkung von Improvisation und ihrer Vermittlung als künstlerisch-pädagogische Praxis, die beide analysierten Diskurse prägt, untersucht und das Unterrichten von Improvisation selbst auch als Improvisation aufgefasst werden. Diese Auffassung ist in der Musikpädagogik allerdings kaum präsent.³⁶⁵

Da sich schließlich durch die Impulse in Teil III die Herangehensweise bestätigt hat, aufgrund der Aussage „Ich kann nicht improvisieren.“ einen melioristischen Vergleich von Vermittlungsdiskursen in Theater und Musik durchzuführen, haben sich alle sechs Prämissen als sinnvolle Rahmensetzung für die Untersuchung erwiesen, wobei kritisch zu hinterfragen ist, ob durch diese Prämissen nicht nur Erkenntnismöglichkeiten geschaffen, sondern auch verstellt worden sind. In Anbetracht der theoretischen und methodischen Problemlage der komparativen Musikpädagogik³⁶⁶ sind die Prämissen als Versuch zu sehen, eine möglichst in sich schlüssige theoretische, methodologische und methodische Basis für den Vergleich zu errich-

³⁶⁴ vgl. S. 21

³⁶⁵ Die Auffassung wird lediglich von Gagel in Berufung auf Sawyer und Schwabe explizit formuliert (vgl. Gagel 2013, S. 151; Sawyer 2007b, 2004; Schwabe 1992).

³⁶⁶ vgl. S. 63-65

ten. Diese Basis schließt natürlich Erkenntnismöglichkeiten aus, die nicht auf Performativität, Diskurstheorie, interpretativer Analytik und Kodierverfahren der qualitativen Forschung beruhen. Insofern ist den Prämissen gegenüber aber lediglich kritisch anzumerken, dass sie eine Eingrenzung vornehmen, die entsprechend Prämisse 1 auf Konstruktionen beruht. Eine solche Eingrenzung kann nicht für sich beanspruchen, die beste aller möglichen Lösungen zu sein. Sie ist als eine bisher noch nicht realisierte Möglichkeit von vielen umgesetzt worden, komparative musikpädagogische Forschung zu betreiben.

1.3 Eingrenzung

Die Anwendung der konstruktivistischen Perspektive aus Prämisse 1 kann nicht nur auf die Prämissenreflexion begrenzt werden, sondern ist auf das gesamte Forschungsdesign und den Forschungsprozess auszuweiten. Die Eingrenzung des Forschungsfeldes nicht auf einer abgrenzenden Definition des Begriffs „Improvisation“, sondern auf seiner Vieldeutigkeit aufzubauen, vermeidet es im Gegensatz zu vielen anderen Beiträgen musikpädagogischer Forschung zu Improvisation, eine bestimmte Sinnkonstruktion auf Kosten von anderen gleich zu Anfang des Forschungsprozesses vorzuziehen. Die Modelle in Abbildung 1 und 2 versuchen ebenso, möglichst lange offen zu halten, was Improvisation und deren Vermittlung alles sein kann. Diese Offenheit wird erst mit der Eingrenzung des Forschungsfeldes auf die Diskurse im Jazz und Improvisationstheater als repräsentativ für Improvisation in Musik und Theater eingegrenzt.

Die Ergebnisse der Diskursanalyse beziehen sich auf diese beiden Vermittlungsdiskurse und lassen sich nicht ohne Weiteres auf jegliche Improvisationspädagogik in Musik und Theater übertragen. Lediglich in Bereichen der Vermittlung konventioneller Improvisation können sie eine gewisse Gültigkeit für eine Forschung und Unterrichtspraxis beanspruchen, die sich auf Vermittlungsweisen von Jazz und Improvisationstheater bezieht. Daneben haben sich aber auch übergreifende Impulse für die Musikpädagogik, beispielsweise aus der theoretischen Rahmung und dem methodischen Vorgehen, ergeben.

1.4 Theoretischer Hintergrund

Die Foucaultsche Diskurstheorie enthält diverse Unschärfen, auf die immer wieder verwiesen worden ist.³⁶⁷ Aufgrund dieser theoretischen Unterbestimmtheit herrscht unter anderem Unklarheit darüber, ob Foucault sich selbst von Grundsätzen seiner Diskurstheorie in seinem

³⁶⁷ vgl. u. a. S. 104

Spätwerk abwendet oder sie lediglich modifiziert.³⁶⁸ Somit erscheint es nachvollziehbar, dass Vogt in diesem Zusammenhang von einer „chamäleonhaften Physiognomie des Foucaultschen Werkes“ (Vogt 1993, S. 95) spricht, die deren Anwendung auf musikpädagogische Fragestellungen erschwert.

Fußend auf Ansätzen zur sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (vgl. Diaz-Bone 2006a, [9-13]; 2005, S. 187-191; Keller 2011, S. 14-17) ist hier dennoch eine solche Anwendung erfolgt, um damit die Eigendynamik der Verschriftlichung von Improvisationsvermittlungsansätzen in der Musikpädagogik zu untersuchen. Dabei sind die Unschärfen der Foucaultschen Diskurstheorie nicht behoben worden, aber es hat sich gezeigt, dass durch eine Kombination mit der Vergleichsmethode und der Performativität ein in sich schlüssiges Forschungsdesign entwickelt werden kann. Indem dabei ausgewählte Aspekte der Foucaultschen Diskurstheorie in der Weise zusammengefügt werden, dass sie eine solide theoretische Basis für das komparative Forschungsvorhaben ergeben, ist eine Möglichkeit aufgezeigt worden, wie Zusammenhänge von Sprache, Macht und Wissen innerhalb der Musikpädagogik untersucht werden können.

Die theoretische Begründung der Performativität nach Fischer-Lichte wird dafür kritisiert, dass sie kein neues Gedankengut enthält, da sie lediglich eine Zusammensetzung verschiedener zum Teil schon recht alter Theorieansätze darstellt.³⁶⁹ Zudem hat auch sie diverse Unschärfen.³⁷⁰ Die Äußerungsmodalität der Veröffentlichungen im Umkreis von Fischer-Lichte zeigt sich kämpferisch und voller Wortneuschöpfungen wie, beispielsweise, Materialität, Semiotizität, Ästhetizität und Liminalität, die den Anschein erwecken, es gehe dabei um einen gesteigerten Intellektualitätsgrad. Zudem wird in diesem Zusammenhang der Performative Turn für alle Wissenschaften ausgerufen (vgl. Fischer-Lichte 2000, S. 62). Somit sind im Performativitätsdiskurs offensichtlich diskursive Formationen der Strategien sehr präsent, sodass sich die Frage stellt, ob es ratsam erscheint, eine Theorie, die mit derart auffälligen diskursiven Praktiken durchsetzt ist, mit Foucaultscher Diskurstheorie zu verknüpfen.

Wie in Kapitel 2 in Teil I aufgezeigt worden ist, gibt es gute Gründe dafür, dies trotzdem zu wagen. Sie bestehen vor allem in der performativen Vergleichsbasis von Improvisationsvermittlung in Musik und Theater, die sich von einer Kunstwerkorientierung abwendet und die Ereignishaftigkeit und Prozesshaftigkeit von Aufführungen in den Vordergrund rückt. Zudem lässt sich der zentrale Aspekt der Inszenierung auf Improvisation und Vermittlung zugleich anwenden (vgl. Lösel 2013, S. 259-262; Winkler 2009, S. 112; Wulf/Zirfas 2007, S. 18). Indem die Inszenierung nicht nur im Sinne des symbolischen Interaktionismus verstanden wird,

³⁶⁸ vgl. S. 135

³⁶⁹ vgl. S. 93 f.

³⁷⁰ vgl. ebd.

wie es die Performativität nahelegt, sondern auch auf die Inszenierung von Improvisation und deren Vermittlung durch diskursive Praktiken bezogen wird, ist eine diskurstheoretische Erweiterung der Performativität vorgenommen worden, die eine für das methodische Vorgehen notwendige Brücke zwischen beiden Theorien schlägt.³⁷¹ Mit dieser Überbrückung kann anhand der Inszenierungsansätze von Improvisation und ihrer Vermittlung, die in den beiden untersuchten Vermittlungsdiskursen enthaltenen sind, aufgezeigt werden, in welcher Hinsicht beziehungsweise von welchem theoretischen Standpunkt aus verglichen wird. Somit enthält das *tertium comparationis* in der Performativität die Vergleichsbasis und in der diskurstheoretischen Erweiterung die Vergleichsperspektive.

Problematisch ist ein solches *tertium comparationis* dann, wenn es zu eng gefasst ist und somit die Vergleichsergebnisse schon durch die theoretische Rahmung zu sehr beschnitten werden oder wenn es zu weit gefasst beziehungsweise zu wenig theoretisch fokussiert worden ist (vgl. Waterkamp 2006, S. 196 f.). Die vergleichende Diskursanalyse hat gezeigt, dass die theoretische Eingrenzung durch das *tertium comparationis* nicht zu eng gefasst worden ist, denn es konnte damit eine Vielfalt von Inszenierungsansätzen verglichen werden. Zu ergebnisoffen ist das *tertium comparationis* aber auch nicht gewesen, denn anhand des Kodiermodells und der heuristischen Fragen, die auf ihm basieren, ist es möglich gewesen, die Fokussierung des Vergleichs nicht aus den Augen zu verlieren. Zugleich ist über das *tertium comparationis* das Problem gelöst worden, dass es keine genuine Theorie des Vergleichs zu geben scheint, sondern stattdessen für jeden Vergleich ein theoretischer Hintergrund neu zu bestimmen ist, der sich an den zu vergleichenden Gegebenheiten und der Vergleichsperspektive ausrichtet und beides theoretisch fundiert.³⁷²

Darin besteht auch im Wesentlichen der theoretische Beitrag zur musikpädagogischen Forschung. Es werden keine Theorien revidiert, ergänzt oder eine neue generiert. Stattdessen werden Bereiche der Diskurstheorie für musikpädagogische Fragestellungen nutzbar gemacht, mit Aspekten der Performativität verschränkt und dadurch die fehlenden theoretischen Grundlagen komparativer Musikpädagogik kompensiert. Daraus ist ein Modell für Improvisation und ihre Vermittlung entstanden,³⁷³ das für den diskursanalytischen Vergleich eine brauchbare Grundlage gewesen ist und auf andere Improvisations- und Vermittlungsbereiche übertragbar ist, aber außerhalb dieser lokalen Reichweite keine Ansprüche auf eine allgemeingültige Theorie der Improvisation erhebt, da es daraufhin nicht ausreichend überprüft worden ist. Somit ist eine theoretische Fundierung eines interdisziplinär und melioristisch angelegten

³⁷¹ vgl. Kapitel 2.3.4 in Teil I

³⁷² vgl. S. 67 f.

³⁷³ vgl. Abbildung 2 (S. 88)

Vergleichs aus der Perspektive der Musikpädagogik erstellt worden, der sich auf andere Improvisationsformen und deren Vermittlungsweisen ausweiten lässt.

1.5 Methodisches Vorgehen

Im Zusammenhang mit der Passung von Theorie, Methodologie und methodischem Vorgehen ist die Frage gestellt worden, ob sich aus dem gewählten Forschungsdesign überhaupt Impulse für die Musikpädagogik ergeben können beziehungsweise ob sich das methodische Vorgehen für ein solches Forschungsvorhaben eignet.³⁷⁴ Im Rückblick auf die Analyse können nun diese Fragen beantwortet werden, indem die Stärken und Schwächen des methodischen Vorgehens reflektiert werden.

Das methodische Vorgehen hat zum Ziel, allgemeingültige Selbstverständlichkeiten der Vermittlung tonaler und groovebezogener Improvisation über Stücke als soziale Wissenskonstruktionen zu bestimmen, zu reflektieren und zu rekonstruieren, warum diese Selbstverständlichkeiten so präsent sind. Das damit verbundene System von Aussagen in der spezifischen „How to improvise“-Literatur wird durch das methodische Vorgehen analysierbar gemacht. Dabei wird eine Dekonstruktion der Begrifflichkeiten und Sprachkonventionen in Bezug auf ihre grundlegenden Sinnzusammenhänge und der darauf aufbauenden Konstruktion von Wissenskonzepten angestrebt, die in dem Sinne wirkungsmächtig sind, dass sie als natürlich angesehen werden und somit Realität konstituieren. Der interdisziplinär angelegte Vergleich soll dabei mithilfe von theaterbezogenen Alternativen zur musikbedingten Grundlogik der Improvisationsvermittlung erschließen, welche Aspekte des musikpädagogischen Improvisationsdiskurses den Improvisationsunterricht erschweren und welche Aspekte des theaterbezogenen Improvisationsdiskurses den musikalischen Improvisationsunterricht verbessern können.

Diskursanalysen werden in der Fachliteratur vor allem darin kritisiert, dass die methodische Umsetzung nicht genügend transparent ist und dass Diskursanalysen einen Hang zur Rechthaberei enthalten, da Diskursanalytiker sich dazu befähigt sehen, Tiefenstrukturen von sozialen Wissenskonzepten analysieren zu können, deren sich diejenigen, die in ihnen sprechen und denken, nicht bewusst sind (vgl. Tenorth 2010, S. 96 f.). Angesichts dessen stellt sich also die Frage, wie mit einem diskursanalytischen Vorgehen ein angemessenes Ergebnis zu erreichen ist.

Als Reaktion auf den ersten Kritikpunkt ist mit der Passung von Theorie, Methodologie und Methode in Kapitel 3 des ersten Teils eine Transparenz geschaffen worden, die in allen Einzelheiten verdeutlicht, warum und auf welcher theoretischen Basis die Methodologie der in-

³⁷⁴ vgl. Kapitel 3.1.1 in Teil I

interpretativen Analytik für das Vorgehen gewählt worden ist und wie von dieser Methodologie ausgehend die einzelnen konkreten methodischen Schritte für die Diskursanalyse entwickelt worden sind. Der zweite Kritikpunkt wird durch die „methodologischen Haltungen“ (Diaz-Bone 2004, S. 4) und die „Strategien der interpretativen Analytik“ (ebd., S. 5) berücksichtigt.³⁷⁵ Darin ist in diesem Zusammenhang besonders die „kontinuierliche 'Depositionierung'“ (ebd., S. 5) hervorzuheben, die immer wieder den eigenen Standpunkt hinterfragt und überprüft, sodass nicht eigene Ideologien die Analyse bestimmen, sondern die Methoden und das empirische Material. Außerdem ist der Vergleich zweier Diskurse als weitere Distanzierungsmöglichkeit von eigenen ideologischen Ansichten und somit als Absicherung gegen mögliche Rechthaberei in das Forschungsdesign integriert worden.

Ein weiterer Kritikpunkt an Diskursanalysen bezieht sich auf die Unmöglichkeit, einen Diskurs vollständig zu erfassen beziehungsweise eine Diskursanalyse sinnvoll zu beenden. Zu der Frage, wie feststellbar ist, dass wirklich das gesamte Spektrum eines Diskurses erfasst worden ist, gibt es zwar Lösungsansätze, aber sie sind alle pragmatisch orientiert und nicht methodologisch fundiert.³⁷⁶ Es leuchtet zwar ein, das Prinzip der Sättigung in dieser Arbeit mit dem Hinweis auf die Ressourcenknappheit einer Einzelarbeit anzuwenden, es überzeugt aber nicht auf dem diskurstheoretischen Hintergrund.

Zu der Frage, wann eine Diskursanalyse als abgeschlossen betrachtet werden kann, gehört auch die kritische Sicht auf die Datenerhebung insgesamt. Sind wirklich genügend und diskursabbildende Auswahl- und Analyseeinheiten ausgewählt worden? Sind wichtige Diskursdokumente eventuell nicht miteinbezogen worden? Hat das sukzessive Sampling sein gesetztes Ziel erreicht? Reicht die Konzentration auf Bücher aus oder sollten besser ergänzend dazu doch noch Lernvideos, Homepages, Blogs, Interviews oder andere Daten hinzugezogen werden, um den Diskurs besser abzubilden? Wäre eine solche Datenvielfalt nicht näher an Foucaults eigenen materialreichen Diskursanalysen als die getroffene Begrenzung auf ein einziges Medium? Die meiner Ansicht nach sinnvolle Auswahl der Diskursfragmente soll hier nicht wiederholt begründet werden.³⁷⁷ Es soll aber nicht verschwiegen werden, dass es viele ebenso sinnvolle Alternativen dazu gibt, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht zu bewältigen gewesen sind, in einem dementsprechend größeren Forschungsprojekt und -team jedoch durchaus zu berücksichtigen wären. In Bezug auf die gestellten Fragen ist also darauf hinzuweisen, dass sich erst in

³⁷⁵ vgl. Kapitel 3.2 in Teil I

³⁷⁶ vgl. S. 158

³⁷⁷ vgl. Kapitel 3.2.2 in Teil I

nachfolgenden Untersuchungen diesen Alternativen der Datenauswahl gewidmet werden kann, um die Analyseergebnisse zu überprüfen, zu bestätigen oder auch zu erweitern.

Das Kodiervverfahren ist als Adaption des Offenen Kodierens durchgeführt worden,³⁷⁸ wobei eine Passung mit dem theoretischen Rahmen über das Kodiermodell geschehen ist. Im Verlauf der ersten und zweiten Kodierphase hat sich das Kodiermodell als hilfreiche Orientierung erwiesen, um sich in den Daten zu orientieren und ein Codesystem aufzubauen. Zu Beginn der dritten Kodierphase sind jedoch Zweifel aufgekommen, ob das bisher erstellte Codesystem nicht zu sehr dem tertium comparationis und dem theoretischen Hintergrund gefolgt ist und zu wenig dem, was im vorliegenden Datenmaterial außerdem noch erkennbar beziehungsweise eigentlich enthalten ist. Gerade in der dritten Kodierphase ist die Versuchung groß gewesen, auf der Suche nach möglichst griffigen und einleuchtenden Ergebnissen eigentlich deutlich differenzierende Aussagenzusammenhänge auf möglichst wenige Aspekte zu reduzieren. Die eigene Konstruktionsleistung der Analyse tritt immer mehr in den Vordergrund und zugleich die Sperrigkeit der vorliegenden Daten in den Hintergrund. Gilt dies vor allem für jeden einzelnen Diskurs, so wird man zudem in der Endphase der vergleichenden Analyse immer mehr dazu verleitet, möglichst markante Konkordanzen und Differenzen aus dem Material herauszuarbeiten und damit auch hier die eigenen Sinnkonstruktionen über das Datenmaterial zu stellen.

An diesem Punkt ist die Arbeit mit Max-QDA bewusst abgebrochen worden, um in der Endphase der Analyse möglichst unabhängig von den größtenteils hierarchisierenden Vorgaben des Programms für das Codesystem zu sein. Außerdem ist in dieser Endphase nicht mehr versucht worden, das Codesystem und die darin enthaltenen Kodekomplexe weiter zu überarbeiten, zu straffen oder zu strukturieren, sondern es wurde versucht, es in seiner relativen Unübersichtlichkeit und Unabgeschlossenheit zu belassen. Als Folge davon sind die Kodebäume sehr weit verzweigt geblieben. Somit werden in Teil II lediglich sich abzeichnende Tendenzen präsentiert, die als Suche nach möglichst interessanten und mit den Daten zu vereinbarenden Ergebnissen zu verstehen sind und somit eine Selektion aus vielen weiteren Möglichkeiten der Dateninterpretation darstellen.

Da auf den direkten Diskursvergleich und die Kontextualisierung im nächsten Kapitel noch eingegangen wird, bleibt in diesem Zusammenhang noch die Frage der Validierung zu reflektieren, die schon in Kapitel 3.3 angesprochen worden ist.³⁷⁹ Es besteht Konsens darüber, dass eine Validierung von Ergebnissen aus Diskursanalysen nicht so erfolgen kann wie in der

³⁷⁸ vgl. Kapitel 3.2.3.1 in Teil I

³⁷⁹ vgl. S. 184

quantitativen Sozialforschung (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 238; Keller 2011, S. 115). Ergebnisdiskussionen mit Experten haben zwar stattgefunden, aber es sind dabei keine standardisierten Verfahren wie etwa die kommunikative Validierung angewandt worden. Die Qualität von Diskursanalysen wird üblicherweise darauf gegründet, dass die Schlüssigkeit von Fragestellung, Datenerhebung, -auswertung und -interpretation aufgezeigt wird (vgl. Keller 2011, S. 115), was auch hier der Fall ist. Damit setzt die diskursanalytische Forschung in diesem Punkt allerdings allein auf Plausibilität und weist somit Parallelen zur hermeneutischen Forschung auf, während Foucault seine Diskurstheorie ursprünglich als einen Gegenentwurf dazu entwickelt hat (vgl. Foucault 1995, S. 9-30).

Hier zeigt sich eine gewisse Hilflosigkeit der diskursanalytischen Forschung, die in diesem Punkt wiederum pragmatisch und nicht in völliger Übereinstimmung mit der Diskurstheorie vorgeht, weil keine andere Möglichkeit in Sicht ist und weil Foucault letztendlich im Widerspruch zu seiner eigenen Theoriebildung in seinen Analysen selbst gezwungen war, hermeneutisch vorzugehen. Um diese Problematik aufzufangen, sind die interpretative Analytik und die damit verbundenen Analysehaltungen mit einbezogen worden.³⁸⁰

Die Frage, ob das methodische Vorgehen überhaupt als eine Foucaultsche Diskursanalyse bezeichnet werden kann, ist umstritten. Zwar werden zentrale Aspekte der Foucaultschen Diskurstheoriebildung übernommen und es wird methodisch gemäß der sich auf Foucault berufenden Methodologie der interpretativen Analytik vorgegangen, Foucault selbst hat aber weder seine methodologischen Überlegungen zur Diskursanalyse noch seine Theoriebildung vollständig abgeschlossen. Zwar benutzt Foucault immer wieder Begriffe wie „Häufungen“, „Verteilungen“ oder „Daten“, was auf eine gewisse Nähe zur empirischen Forschung schließen lässt, aber er hat sich in seinen Diskursanalysen nicht in der Weise auf empirische Verfahren bezogen, wie es in dieser Untersuchung geschehen ist. Trotzdem ist die Einordnung der Untersuchung als Foucaultsche Diskursanalyse beibehalten worden, da der Einfluss Foucaults auf theoretischer und methodologischer Ebene sehr präsent ist, wenn auch sein konkretes methodisches Vorgehen sich von dem unterscheidet, das für diese Untersuchung gewählt worden ist.

Zur Reflexion des methodischen Vorgehens gehört auch die Frage, welche Ergebnisse durch die Auswahl von Methoden hervorgerufen oder auch verhindert werden und ob methodenbedingte Verzerrungen ausgeschlossen werden können. Andere Impulse für die Musikpädagogik sind sicherlich zu erwarten, wenn die Vergleichsauswahl geändert wird. Werden nicht Improvisationstheater und Jazz gegenübergestellt, sondern die Comedia dell'Arte und Alte Musik,

³⁸⁰ vgl. Kapitel 3.1.2 in Teil I

wird eine vergleichende Diskursanalyse andere Ergebnisse hervorbringen. Ebenso kann der interdisziplinäre Vergleich nicht aufgrund von Improvisationsformen im Bereich Theater, sondern in Tanz, Literatur, Malerei oder bildender Kunst gezogen werden, wovon ebenso andere Impulse zu erwarten sind. Wird der Schwerpunkt mehr auf Performativität gelegt, könnten ähnliche Forschungsvorhaben, anstatt mit einer Diskursanalyse, in Anlehnung an Bohnsack mit Methoden der Ethnografie durchgeführt werden.³⁸¹ Zu den methodischen Alternativen zum gewählten Kodierverfahren gehören für die Diskursanalyse unter anderem die Netzwerkanalyse oder die Sequenzanalyse.³⁸² Bei der Netzwerkanalyse lassen sich die intertextuellen Beziehungen zwischen den Aussagen gegebenenfalls noch mehr herausarbeiten als mit dem gewählten Kodierverfahren. Bei der Sequenzanalyse stehen eher die intratextuellen Bezüge der Aussagen in ihrem direkten Textumfeld im Vordergrund. Insofern können methodenbedingte Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden, aber sie sind durch die methodologisch bedingte Analysehaltung der „Depositionierung“ (Diaz-Bone 2004, S. 5) und den distanzschaffenden Vergleichsansatz zu minimieren versucht worden. Die größtmögliche Verzerrung bestünde darin, zu vergessen, dass Diskursanalysen Diskurse über Diskurse sind. Das hieße, die Ergebnisse der Diskursanalyse als ontologische Wahrheiten aufzufassen und nicht als eigene Sinnkonstruktionen, die mit sozialen Wissenskonzepten korrelieren.

Zusammenfassend lässt sich die in Kapitel 3.1.1 im ersten Teil gestellte Frage, ob sich aus dem gewählten Forschungsdesign überhaupt Impulse für die Musikpädagogik ergeben können, aufgrund der aufgezeigten Konsistenz des Forschungsprozesses positiv beantworten. Bezogen auf das methodische Vorgehen wird der Beitrag zur musikpädagogischen Forschung darin gesehen, die Methodologie der interpretativen Analytik aus den Sozialwissenschaften in die Musikpädagogik zu importieren und daraus eine Konkretisierung des methodischen Vorgehens für eine Diskursanalyse mit musikpädagogischer Fragestellung abzuleiten. Somit ist eine theoretische und methodologische Rahmensetzung in Anlehnung an Foucault für die musikpädagogische Forschung nutzbar gemacht worden, sofern dabei Lösungen für die aufgezeigten Probleme der Diskursforschung gefunden werden.

1.6 Ergebnispräsentation

In Teil II wird anhand von Tabellen, ausgewählten Zitaten, Kodierungsangaben und Verweisen auf Kodes versucht, die Tiefenstrukturen der beiden Diskurse sowie deren Kongruenzen und Differenzen zu veranschaulichen. Damit werden die Analyseergebnisse in der für Dis-

³⁸¹ vgl. S. 162

³⁸² vgl. ebd.

kursanalysen üblichen Form präsentiert, sofern auf methodischer Ebene mit einem Kodierverfahren gearbeitet wird (vgl. Diaz-Bone 2010b, S. 8; Keller 2011, S. 116 f.). Sie stellt keine optimale Lösung dar, weil sie nicht auf standardisierte Formen zurückgreift und den Forschungsergebnissen wesentlich mehr Platz einräumt als dem -prozess. Als Ergänzung ist der Analyseprozess zumindest ausführlich dargelegt worden.³⁸³ Allerdings kann dabei der Eindruck entstehen, als ob Forschungsergebnisse und -prozess voneinander trennbar sind, was für eine auf Iteration und sukzessiver Datenauswahl aufbauende qualitative Forschung nicht zutrifft. Eine Ergebnispräsentation, die Entscheidungsprozesse und Ergebnisse direkt nebeneinanderstellt, könnte die Forschungen eventuell noch besser abbilden. Es ist aber bei einem solchen Vorgehen keine Möglichkeit gesehen worden, dabei die Nachvollziehbarkeit der Darstellungen gewährleisten zu können.

Somit werden die Ergebnisse zunächst auf Jazz und Improvisationstheater bezogen präsentiert und in Teil III mit der gebotenen Vorsicht auf andere Bereiche der musikbezogenen Improvisationsvermittlung übertragen. Da die Datenbasis zwar als ausreichend für erste sich abzeichnende Tendenzen, aber als noch zu rudimentär für eine impulsgebende Modellbildung und Theoriebildung zur Improvisationsvermittlung betrachtet wird, ist auf beides verzichtet worden. Stattdessen haben sich aus der Analyse Fragen und Impulse ergeben, die sich davor noch nicht abgezeichnet hatten. Die wesentlichen Erkenntnisgewinne, die aus dem Forschungsvorhaben gewonnen werden können, bestehen also vornehmlich in einer Sensibilisierung für bisher noch nicht oder nur wenig in den Fokus der musikbezogenen Improvisationsvermittlung gerückte Aspekte.

Daraus ergibt sich zum Beispiel die Beantwortung der im Zusammenhang mit den Darstellungen des Forschungsanlasses gestellten Frage, warum Improvisation im Schulfach „Darstellendes Spiel“ einfacher zu vermitteln ist als im Fach Musik. Während tonale Improvisation in der Musik mit fehlervermeidendem, diszipliniertem und aufwändigem Erlernen instrumentaler Fähigkeiten verbunden wird, ist Improvisation im Theater mit der Lernform Gruppe, Gruppenspielen, vergleichsweise unaufwändigem Lernen und alltäglichen Kommunikationsformen verknüpft. Während das Erfinden im Moment in der tonalen Improvisation dem Individuum zugeschrieben wird, begreift es die Theaterimprovisation als kollektiv, wodurch die „Last“, kreativ sein zu müssen, auf mehrere Schultern verteilt wird und somit Improvisationsblockaden vermieden werden, die in der Musik immer wieder auftauchen. Schließlich wird in der tonalen Improvisation das individuelle Üben sehr stark betont, was im Musikunterricht in Schulen kaum während der Unterrichtszeit realisierbar ist, während das Üben im Theater

³⁸³ vgl. Kapitel 3 in Teil I

durch die spezifischen Aufgabenstellungen der Gruppenspiele in der Unterrichtszeit stattfindet.³⁸⁴ Für die zweite dort gestellte Frage,³⁸⁵ warum im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen Gruppenimprovisationen im Stile der Neuen Musik dem Jazz oder der Populären Musik vorgezogen werden, können dieselben Gründe angeführt werden, da die Freie Improvisation in Bezug auf Kollektivität, Lernform und Spiele-Repertoire dem Improvisationstheater ähnlich ist.

Trotz dieser Erkenntnismöglichkeiten ist zu überprüfen, ob die exemplarische Auswahl von Jazz und Improvisationstheater für die Analyse so sinnvoll gewesen ist, wie es in der Begründung dafür in Kapitel 1.2 in Teil I dargestellt worden ist. Dabei ist zu überprüfen, ob den interdiskursiven Praktiken, die den Jazz als wichtigsten Stellvertreter der tonalen Improvisation inszenieren, zu folgen ist beziehungsweise ob der Jazz heute überhaupt noch als zentraler Stellvertreter der tonalen Improvisation betrachtet werden kann, wo er doch sowohl in der Lebenswelt der meisten Schüler_innen als auch im gesamten aktuellen Spektrum der improvisierten Musik, sofern dazu auch Folklore und Populäre Musik gezählt werden, vergleichsweise wenig in Erscheinung tritt. Dies kann aber erst durch weitere Vergleiche mit anderen Schwerpunktbildungen in improvisierter Musik überprüft werden, die auf diese Untersuchung folgen könnten.

Um Missverständnissen vorzubeugen, ist hervorzuheben, dass es im Zuge des melioristisch angelegten Vergleichs nicht um eine Idealisierung der Vermittlungsformen des Improvisationstheaters gegenüber denen im Jazz beziehungsweise in der tonalen Musik geht. Die diskursiven Praktiken des Improvisationstheaters enthalten auch ihre Problematiken, die aber nicht in diesem Vergleich als solche thematisiert werden, da von einer kritischen Stellungnahme ihnen gegenüber keine Impulse für die Musikpädagogik zu erwarten sind und sie somit nicht zur Leitfrage passen. Weiterhin ist zu betonen, dass die Inszenierungsformen, die miteinander verglichen worden sind, nicht personenbezogen und situativ im Sinne der Performativität aufzufassen sind, sondern diskurstheoretisch erweitert als interpersonale Konstituierungen von sozialen Wissenskonzepten. Deswegen geht es nicht darum, dieses oder jenes analysierte Diskursfragment einzeln zu diskutieren, sondern stattdessen darum, diskursive Praktiken zu verorten und zu erläutern.

Für die meisten in Teil II und III präsentierten Ergebnisse sind Verortungen in der musikpädagogischen Fachliteratur schon durch die Darstellungen in den Kapiteln 1.2.1 bis 1.2.3 des

³⁸⁴ Das individuelle Üben muss somit als Hausaufgabe aus dem Unterricht ausgelagert werden, wobei es technisch bedingt mittlerweile einige Unterrichtsformen an allgemeinbildenden Schulen, wie beispielsweise Keyboardklassen, gibt, die das individuelle Üben über Kopfhörer im Klassenraum ermöglichen.

³⁸⁵ vgl. S. 12

ersten Teils vorhanden. Anstatt schon einbezogene Literatur noch einmal anzuführen, werden einige Aspekte dazu ergänzt und diskutiert, die abschließend erwähnenswert erscheinen. Zunächst ist für die Einordnung der Ergebnisse zu betonen, dass die untersuchten Vermittlungsdiskurse sich kaum auf wissenschaftliche Forschungen der Musik-, Theater- oder allgemeinen Pädagogik beziehen. Die „How to improvise“-Literatur musikbezogener Improvisationsvermittlung greift also nicht auf Erkenntnisse der musikpädagogischen Forschung zurück, sondern auf diskursive Praktiken der jeweiligen Lerntradition beziehungsweise auf darin eingebundene Reflexionen eigener künstlerischer und pädagogischer Erfahrungen. Diese Dichotomie zwischen wissenschaftlichen und künstlerisch-pädagogischen Wissenskonzepten unter Berücksichtigung diskurstheoretischer Ansätze zu analysieren und zu überwinden, kann als weiterer Impuls für die Musikpädagogik gesehen werden.

Der Jazzvermittlung die Fehlervermeidung als diskursive Grundlogik zuzuschreiben, kann für Irritation sorgen, weil in den „How to improvise“-Büchern des Jazz oft betont wird, dass Fehler zur Improvisation dazugehören, da im Jazz alles möglich ist (vgl. M13 Sikora 2003: 10-15; 472). Gegen die Inszenierung des Jazz als ein musikalisches Experimentierfeld, in dem Platz für Innovation gefordert wird und in dem sich deswegen alle völlig frei von Zwängen und Vorgaben bewegen können, ist nichts einzuwenden, denn sie verweist auf die sicherlich gegebene Offenheit des Jazz gegenüber jeglichen musikalischen Strömungen und Neuheiten. Sie ignoriert jedoch die in der Diskursanalyse nachgewiesene Präsenz der Fehlervermeidungslogik im Jazz-Vermittlungsdiskurs, sobald es nicht um Jazz mit all seinen Facetten geht, sondern um tonale und groovebezogene Improvisation über Akkordprogressionen, die sich an den Idealen des Bebop orientieren. Diese beiden Positionen schaukeln sich innerhalb der Diskursdynamik gegenseitig hoch. Je mehr die eine Sichtweise den Diskurs zu prägen beginnt, desto mehr hält die andere Seite dagegen. Dabei fällt auf, dass die Fehlerakzeptanz oft im Zusammenhang mit künstlerisch hochwertiger Performance in Erscheinung tritt, während bei der Improvisationsermittlung die Fehlervermeidung dominiert (vgl. M3 Aebersold 1996: 244; 32).

Gleiches gilt für den Widerspruch zwischen der analysierten fortschreitenden Verschriftlichung und der Betonung des Jazz als „oral culture“ (vgl. Sidran 1993, S. 21; Prouty 2006, S. 317), denn auch hier wird vorrangig die Kunstform mit der „oral culture“ verbunden, während die Vermittlung sich größtenteils auf ihre mittlerweile sehr ausgeprägte Verschriftlichung beruft. Auch in Bezug auf Kreativität kann der scheinbare Widerspruch zwischen dem Geniekult und der Gegenposition dazu angeführt werden, dass es nicht auf Begabung oder Inspiration, sondern auf Transpiration und richtiges Üben ankommt (vgl. M11 Levine 1966: 8-15;

VIII, M13 Sikora 2003: 23; 473). Der mit Inspiration verbundene Geniekult gilt ebenso hauptsächlich für anerkannte Künstler_innen, während für das Lernen von Improvisation das analysierte Arbeitsethos der Transpiration betont wird. Diese Beispiele reichen aus, um zu verdeutlichen, dass die präsentierten Ergebnisse sich auf die *Vermittlung* von Improvisation beziehen, da die Leitfrage darauf hinzielt. Wären dieselben Daten mit dem Schwerpunkt auf der künstlerischen Praxis des Jazz und nicht auf dem Zusammenspiel von künstlerischer und pädagogischer Praxis analysiert worden, fielen die Analyseergebnisse deutlich anders aus.

1.7 Beantwortung der Leitfrage

Die aufgezeigten Impulse für die Musikpädagogik sind daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie an etwas anknüpfen und ob sie verstärkende oder kontrastierende Impulse sind. Dabei sind die Anregungen, die aus dem theoretischen Hintergrund der Performativität heraus entstanden sind, insgesamt als verstärkend für schon bestehende Impulse in der Musikpädagogik zu sehen. Da diese Impulse verstärkend und relativ schwach ausgeprägt sind, werden aus den in Teil III dargelegten Impulsen diejenigen ausgewählt, in denen sich auf die Diskurstheorie bezogen wird, denn hier gibt es nur wenige Anknüpfungsmöglichkeiten in der Musikpädagogik und deshalb weitreichendere Impulse.

Dass die auf der Bebop-Tradition beruhende Jazz-Theorie ein Konstrukt ist, das nicht nur hilfreich sein, sondern auch zu Blockaden für das Lernen von tonaler Improvisation führen kann, ist so kontrastierend zum Vermittlungsdiskurs tonaler Improvisation, dass zunächst der Impuls erwähnenswert erscheint, Vermittlungsalternativen dazu zu suchen, die nach wie vor tonales Improvisation anvisieren und nicht im Bereich der Freien Improvisation anzusiedeln sind. Liebman und Busch gehen zwar schon erste Schritte in diese Richtung, sehen aber trotzdem noch die Akkord-Skalentheorie als Voraussetzung für ihre Ansätze (vgl. Busch 1997; Liebman 2001). Solche Vermittlungsansätze weiter zu entwickeln oder aber zu reflektieren, welche diskursiven Praktiken dazu führen, dass es kaum Alternativen zur Akkordskalentheorie zu geben scheint, stellt einen neuen Impuls dar, über tonale Improvisationsvermittlung zu forschen.

Ein Impuls von ähnlicher Tragweite kann darin bestehen, die Präsenz des Begriffs Audiation (vgl. Gordon/Süberkrüb 2007, S. 6) in der Musikpädagogik zu reflektieren, vor allem wenn dies dem Analyseergebnis gegenübergestellt wird, dass das Voraushören einen hohen Anspruch an Improvisationslernende darstellt, der schnell zu Blockaden führen kann. Die sich daraus ergebende Fragen, wie wichtig Audiationstraining für Instrumental-, Schul- oder Hochschulunterricht ist, wie sich das Hören im Zusammenhang mit Improvisationsunterricht

weniger anfällig auf Blockaden inszenieren lässt und warum inneres Hören in den diskursiven Praktiken so hoch bewertet wird, können somit zu neuen Forschungsanlässen werden.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt der Institutionalisierung ist meines Wissens noch keine Sensibilisierung von angehenden Lehrer_innen für diskursive Praktiken von Musikunterricht und musikpädagogischer Forschung eingefordert worden. Worin aber bestünde der Gewinn einer solchen Sensibilisierung? Er kann darin bestehen, die eigene Diskursposition und die anderer auf der Grundlage sozialer Wissenskonstruktionen über das Medium Sprache zu reflektieren. Prüfungsvorgaben, Studienordnungen, Improvisationsauffassungen, Vermittlungsweisen, Lehrpläne für das Schulfach Musik, Lehrempfehlungen für Musikschulen, Lehr- und Lerntraditionen werden so zu Sinnkonstruktionen, die gewisse Aspekte ein- und andere ausschließen und in diesem Sinne Machteffekte und Verknappung enthalten. Eine solche Reflexionsfähigkeit kann angehende Lehrer_innen für das Schulfach Musik oder für Instrumental- und Gesangsunterricht befähigen, vermehrt wahrzunehmen, in welchen diskursiven Feldern Unterricht zu verorten ist. Sie könnten Vermittlungsdiskurse auf ihren oppositionellen und kontraproduktiven Gehalt hin reflektieren und somit möglicherweise problematische diskursive Vorstrukturierungen von Unterricht erkennen, die durch das System von Aussagen, in das sie eingebettet sind, bedingt sind. Sie könnten dann auch diskursive Formationen der Strategien erkennen und über diskursive Grenzsetzungen hinweg Improvisation unterrichten, indem sie nach interdisziplinären Anregungen zu Improvisationsvermittlung suchen oder die Grenzsetzungen zwischen Free Jazz und Jazz, Jazz und Populärer Musik, Populärer und klassischer Musik oder Jazz und Neuer Musik nicht als natürlich und einleuchtend, sondern als konstruiert und hinterfragbar begreifen. Nicht zuletzt könnten diskursive Folgen der Institutionalisierung von Improvisationsvermittlung reflektiert werden, um nach Lösungen für dadurch bedingte Problemfelder der Improvisationspädagogik zu suchen.

Hiermit sind alle wesentlich erscheinenden Diskussionspunkte und Verortungen des Forschungsdesigns und der Inhalte aufgegriffen worden, sofern sie nicht schon in anderen Teilen der Arbeit zur Sprache gekommen sind. Als zentraler Grundgedanke der gesamten Untersuchung ergibt sich somit der Import der vergleichenden Diskursanalyse aus den Sozialwissenschaften in die Musikpädagogik, um ihn auf Improvisationsvermittlung anzuwenden und damit den musikpädagogischen Diskurs um eine Diskursposition zu erweitern.

2. Ausblick

Immer wenn es sich im Verlauf der Argumentation angeboten hat, sind, beispielsweise in Kapitel 4 des dritten Teils und in Kapitel 1.5 des vierten Teils, schon einige weiterführende Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt worden. Im Bereich der Diskurstheorie kann für die Musikpädagogik nach der vorliegenden Konzentration auf die Archäologie Foucaults folgerichtig seine Genealogie wesentlich intensiver, als hier geschehen, auf die Musikpädagogik angewendet werden. So kann, unter anderem, der Frage nachgegangen werden, ob die Aufarbeitung und Weiterentwicklung der theoretischen Grundlage für diskursbezogene Macht- und Dispositivanalysen in Anlehnung an Foucault ein sinnvoller Ansatzpunkt ist, um musikpädagogische Diskursanalysen in diesem Bereich einen Schritt weiter voranzubringen.³⁸⁶

Weiterentwicklungsmöglichkeiten des gewählten methodischen Vorgehens sind bezogen auf sich anbietende weitere Diskursvergleiche schon dargelegt worden.³⁸⁷ Ergänzend dazu sind folgende weiterführende Forschungsfragen denkbar: Welche Impulse sind bei einem Vergleich der Vermittlungsdiskurse in Musik und Theater mit anderer Schwerpunktsetzung als auf Improvisation für die Musikpädagogik zu erwarten? Ergeben sich dieselben Impulse bei einem Vergleich der Vermittlungsdiskurse in Jazz und Improvisationstheater, wenn mit einer anderen Datenerhebung, zum Beispiel unter Einbeziehung von Interviews mit Lehrenden und Lernenden, geforscht wird? Welche Impulse ergeben sich, wenn als Textkorpus „How to improvise“-Literatur zusammengestellt wird, die nicht nur tonale, sondern auch freie Improvisation aufseiten des Jazz beziehungsweise geschichtenerzählende und abstrakte Improvisation aufseiten des Theaters miteinander verbindet? Welche Impulse ergeben sich, wenn Diskursfragmente, die Qualitätsstandards von Lehre und Inhalt festlegen, im Zusammenhang mit der Institutionalisierung von Improvisationsvermittlung miteinbezogen werden, wie Wettbewerbsausschreibungen, Preisverleihungen, Lehrpläne, Begründungen für Studiengangs- und Institutsgründungen oder bildungs- und kulturpolitische Statements?³⁸⁸

Zudem können einzelne diskursive Formationen genauer untersucht werden. So lässt sich zum Beispiel in Bezug auf die Formationen der Strategien fragen, ob sich die aufgezeigten kontraproduktiven Aspekte im Vermittlungsdiskurs des Jazz auf den der klassischen Musik übertragen lassen. In diesem Zusammenhang kann untersucht werden, inwieweit sich Begriffe wie „Kunstmusik“, „Ernste Musik“ oder „Klassik“ zu diskursiven Formationen zusammenfügen, die besonders Jugendliche eher davon abhalten als dazu motivieren, sich mit solcher Musik zu

³⁸⁶ vgl. dazu auch den skizzierten Ansatz zur Dispositivanalyse in Bezug auf Jazz-Studiengänge auf S. 272

³⁸⁷ vgl. Kapitel 4 in Teil III und Kapitel 1.5 in Teil IV

³⁸⁸ vgl. zu Letzterem u. a. die Große Anfrage vom 23. 02. 2011 an den Deutschen Bundestag zu Musikförderung durch den Bund (<http://bundestag.de/dip21/btd/17/049/1704901.pdf> - eingesehen am 15.6.2014)

beschäftigen,³⁸⁹ und ob andere diskursive Praktiken mehr Bereitschaft erzeugen könnten, sich auf diese Musik einzulassen.

Etwas weiter ausholend bietet sich die Frage an, wo in der Musikpädagogik Gräben beziehungsweise diskursive Ausschließungsprozeduren zu finden sind, die mithilfe diskursanalytischer Forschung reflektierbar und somit weniger ausschließend gestaltet werden könnten. Dies kann unter anderem auf die Beziehungen zwischen musikpädagogischer Wissenschaft und der alltäglichen Schulpraxis angewendet werden, zwischen künstlerischer und pädagogischer Ausbildung an Musikhochschulen, zwischen den Vermittlungsformen von klassischer und Populärer Musik oder zwischen Schul- und Instrumentalpädagogik.³⁹⁰ Vergleichende Diskursanalysen können aber auch ertragreiche Ergebnisse erbringen, wenn sie auf diskursive Auffälligkeiten in der Unterrichtspraxis im Schulfach Musik oder im Instrumentalunterricht ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang sind auch Schulbuch- beziehungsweise Lehrwerkanalysen denkbar, für die schon erste diskursanalytische Ansätze vorhanden sind (vgl. Geuenich 2014; Höhne 2004).

In einem weiterführenden jazzpädagogischen Forschungsvorhaben könnte erforscht werden, ob und wie sich der Impuls realisieren ließe, eine Ausgewogenheit von Individualität und Kollektivität im jazzspezifischen Instrumentalunterricht zu gestalten, und inwieweit dazu die herausgearbeiteten Transfermöglichkeiten aus der Improvisationstheatervermittlung genutzt werden können.

Bezogen auf die Vermittlung tonaler Improvisation ist in der vorliegenden Arbeit nicht darauf eingegangen worden, inwieweit das Musizieren mit Portable Devices diesen Bereich der Musikpädagogik möglicherweise so stark verändert, dass tonales Improvisieren unabhängig davon, ob sich mit der Akkordskalentheorie beziehungsweise jeglicher Lerntradition des Jazz auseinandergesetzt worden ist oder nicht, erlernt werden kann, weil beim tonalen Improvisieren mit Portable Devices die Beherrschung des Instruments und der Musiktheorie in den Hintergrund gerückt wird.³⁹¹ Auch hier ist Forschungsbedarf vorhanden, inwieweit diskursive Praktiken auf diese Entwicklung Einfluss genommen haben, nehmen oder nehmen können.

³⁸⁹ vgl. James/Schlemmer (2011)

³⁹⁰ Beim letzten Aspekt ist ein Bezug zur Theoriekombination von Performativität und Diskurstheorie möglich, wenn auch mit anderer Schwerpunktsetzung (vgl. Butler 2009).

³⁹¹ Apps wie GarageBand, ThumbJam, Reactable oder iMachine 2 können so eingestellt werden, dass beim Improvisieren ausschließlich im konventionellen Sinne zueinander passende Tonhöhen automatisch ausgewählt werden. Ebenso gibt es Apps, mit denen ohne jegliches Timinggefühl groovende Improvisationen erstellt werden können wie beispielsweise Loopseque, iKaossilator und NodeBeat, da sie auf Quantisierungen, Loops und Samples basieren. Insgesamt zeichnen sich die meisten Musik-Apps für Tablets und Smartphones dadurch aus, dass mit wenig musikalischen Vorkenntnissen beziehungsweise Vorstellungsvermögen und wenig sensumotorischen, rhythmischen und auditiven Fähigkeiten fehlerfrei tonal und groovebezogen Musik aus dem Moment heraus ohne Vorbereitung und Notenvorlage Musik erschaffen werden kann.

Auf einer diachron vergleichenden Ebene bietet sich zudem an, die historische Dimension der Musikpädagogik mit Methoden der Diskursanalyse zu untersuchen, wie es Vogt vorgeschlagen und auch schon ansatzweise durchgeführt hat (vgl. Vogt 1996, 1993).

Insgesamt betrachtet bietet sich die Diskursanalyse für musikpädagogische Forschungsvorhaben an, die sich damit beschäftigen, warum etwas als natürlich gilt und damit zur operativen Grundlogik des Denkens und Sprechens passt, oder warum etwas nicht sagbar ist, weil es von einer solchen operativen Grundlogik ausgeschlossen wird. Dabei können wirklichkeitskonstituierende Aussagensysteme im Sinne der Archäologie Foucaults und somit Archive sozialer Wissenskonstruktionen und deren Diskontinuitäten erforscht werden. Die vorliegende Arbeit bildet einen solchen Forschungsprozess ab, der von der vorläufigen Eingangsfrage, was die Musikpädagogik von der Theaterpädagogik lernen könne, über die Eingrenzung des zu erforschenden Bereichs, die theoretische Rahmung des Vergleichs und deren Passung für ein methodisches Vorgehen bis hin zur Ergebnispräsentation dargelegt worden ist. Eine solche Diskursanalyse ist als Diskurs über Diskurse zu verstehen und kann somit als Eröffnung eines neuen Diskurses verstanden werden, der die aufgezeigte Forschungslücke schließt,³⁹² zugleich aber, wie in Teil IV aufgezeigt worden ist, mehr Fragen und Diskussionsanlässe für die musikpädagogische Forschung beinhaltet als Lösungsvorschläge. Denn Lösungsvorschläge enthalten, diskurstheoretisch betrachtet, Verknappungen, während Diskussionsanlässe auf Perspektivwechsel ausgerichtet sind. Dies scheint die einzig adäquate Beantwortungsmodalität für die Leitfrage zu sein, wenn nicht nur eine Passung von theoretischer Rahmung, Methodologie und methodischem Vorgehen stattfinden soll, sondern auch die Präsentation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse in diese Passung miteinbezogen werden.

³⁹² vgl. dazu Kapitel 1.3 in Teil I

Quellenverzeichnis

1. Auswahleinheiten der Diskursanalyse

Improvisationstheater

- Andersen, Marianne Miami (1996): Theatersport und Improtheater. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Close, Dell/Halpern, Charna/Johnson, Kim (2006): Truth in comedy. The manual of improvisation. 9. Auflage. Colorado Springs: Meriwether Pub.
- Dixon, Randy (2000): Im Moment. Theaterkunst Improtheater - Reflexionen und Perspektiven. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Frost, Anthony/Yarrow, Ralph (2007): Improvisation in drama. 2. Auflage. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lösel, Gunter (2015): Der Heiße Kern von Impro. Bremen: Lulu Verlag.
- Lösel, Gunter (2006): Blinde Angebote. Fünf Interviews zum Improtheater. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Johnstone, Keith (2011): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. 8. Auflage. Berlin: Alexander.
- Johnstone, Keith (2000): Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren. 5. Auflage. Berlin: Alexander.
- Nachmanovitch, Stephen (2013): Free Play: Kreativität geschehen lassen. Vollst. Neuauflage München: Barth.
- Nunn, Doug (1999): Show ab! Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Salinsky, Tom/Frances-White, Deborah (2008): The improv handbook. The ultimate guide to improvising in comedy, theater, and beyond. New York: Continuum.
- Sawyer, Robert Keith (2003): Improvised dialogues. Emergence and creativity in conversation. Westport: Ablex.
- Spolin, Viola (2002): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 6. Auflage Paderborn: Junfermann.
- Spolin, Viola (1986): Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Vlcek, Radim (2006): Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. 4. Auflage. Donauwörth: Auer.

Jazz

- Aebersold, Jamey (1996): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Band 1. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Rottenburg: Advance Music.
- Aebersold, Jamey (1991): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Die II-V-I Verbindung. Für alle Instrumente. Band 3. Rottenburg: Advance Music.
- Baker, David (1990): Jazz Improvisation: Eine umfassende Methode für alle Instrumente. Rottenburg: Advance Music.

- Baker, David (1989): David Baker's jazz pedagogy. A comprehensive method of jazz education for teacher and student. Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co.
- Bauer, Bob/Sher, Chuck (Hrsg.) (1988): The New Real Book. Jazz classics, choice standards, pop-fusion classics for all instrumentalists and vocalists. Petaluma, California: Sher Music Co.
- Bergonzi, Jerry (1995a): Melodische Strukturen. Rottenburg: Advance Music.
- Bergonzi, Jerry (1995b): Pentatonik. Rottenburg: Advance Music.
- Berliner, Paul F. (1994): Thinking in jazz. The infinite art of improvisation. 5. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- Busch, Siegfried (1996): Improvisation im Jazz. Ein dynamisches System. Rottenburg: Advance Music.
- Busch, Sigi (1983): Jazz und Pop Musiklehre. Rottenburg: Advance Music.
- Coker, Jerry (1989): The teaching of jazz. Rottenburg: Advance Music.
- Crook, Hal (1991): How to improvise. An approach to practicing improvisation. Rottenburg: Advance Music.
- Crook, Hal (1999): Ready, aim, improvise! Exploring the basics of Jazz improvisation. All levels, all attitudes, all instruments. Rottenburg: Advance Music.
- Haerle, Dan (2010): Jazz Improvisation. A Pocket Guide. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Haunschild, Frank (1992): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 2. Brühl: AMA-Verlag.
- Haunschild, Frank (1988): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 1. Brühl: AMA-Verlag.
- Levine, Mark (1996): Das Jazz-Theorie-Buch. Rottenburg: Advance Music.
- Liebman, David (2001): A chromatic approach to jazz harmony and melody. Rottenburg: Advance Music.
- Liebman, David (1996): Self portrait of a jazz artist. Musical thoughts and realities. Rottenburg: Advance Music.
- Mantooth, Frank (2011): Improvisations Patterns für Anfänger. Rottenburg: Advance Music.
- Nettles, Barrie (o. J.): Harmony 1-2-3-4. <https://de.scribd.com/doc/171402117/HARMONY-1-2-3-4-by-Barrie-Nettles> (eingesehen am 8.7.2014)
- Sikora, Frank (2003): Neue Jazz-Harmonielehre. Verstehen, Hören, Spielen. Von der Theorie zur Improvisation. Mainz: Schott.
- Werner, Kenny (1996): Effortless mastery. Liberating the master musician within. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.

2. Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (2005): Grundriss der Musikpädagogik. 2., ergänzte Auflage. Mainz: Schott.
- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (= Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, 34).
- Adick, Christel (2014): Vergleichen – aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Freitag, Christine (Hrsg.): Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive. Opladen: Budrich UniPress. S. 15–38.
- Adorno, Theodor W. (1984): Abschied vom Jazz. In: Schultz, Klaus/Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Musikalische Schriften V - Gesammelte Schriften. Band 18. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 795–799.
- Adorno, Theodor W. (1982): Über Jazz. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Musikalische Schriften IV - Gesammelte Schriften. Band 17. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 74–108.
- Adorno, Theodor W. (1977): Zeitlose Mode - Zum Jazz. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Kulturkritik und Gesellschaft I - Gesammelte Schriften. Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 123–137.
- Aebersold, Jamey (1996): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Band 1. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Rottenburg: Advance Music.
- Aebersold, Jamey (1991): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Die II-V-I Verbindung. Für alle Instrumente. Band 3. Rottenburg: Advance Music.
- Ahlers, Michael (Hrsg.) (2015): Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf. Münster: LIT Verlag (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 14).
- Ahlers, Michael (2011): Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation. In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 32). S. 35–56.
- Albrecht-Schaffer, Angelika (2016): Die 50 besten Spiele für Theater und Improvisation. München: Don Bosco Medien.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2010): Methodologische Ansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - Die Operation des Vergleichs. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa. S. 1–36. <https://content-select.com/de/portal/media/view/52824830-f8b8-45d3-ba33-11372efc1343> (eingesehen am 5.6.2014)
- Allemann-Ghionda, Cristina (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Weinheim: Beltz. S. 200-216.
- Allolio-Näcke, Lars (2010): Diskursanalyse - Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 11 (2010), 3, Art. 26 [69 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003261> (eingesehen am 18.3.2013).
- Altenmüller, Eckart (2006): Das improvisierende Gehirn. In: Musikphysiologie und Musikmedizin, 13 (2006), 1. S. 1–10.
- Althans, Birgit (2001): Transformation des Individuums. Michel Foucault als Performer seines Diskurses und die Pädagogik der Selbstsorge. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz Juventa. S. 129–156.
- Amanti, Lucio Franco (2014): 20 Jazz Etudes. Schritte zur Improvisation. Violoncello. Mainz: Schott.

- Andersen, Marianne Miami (1996): *Theatersport und Improtheater*. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Angelo, Elin/Georgii-Hemming, Eva/Rolle, Christian (2017): Mapping the methodological field of 'discourse analysis' in music education research. A review study, part I. In: Cvetko, Alexander J.; Rolle, Christian (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft = Music education and cultural studies*. Münster: Waxmann (= Musikpädagogische Forschung, 38). S. 153-164.
- Bachelard, Gaston (1993): *Epistemologie*. Neuauflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bähr, Johannes (2001): Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht. In: *Musik und Bildung* (2001), 3. S. 24–27.
- Bailey, Derek (1987): *Musikalische Improvisation. Kunst ohne Werk*. Hofheim: Wolke.
- Baker, David (1990): *Jazz Improvisation. Eine umfassende Methode für alle Instrumente*. Rottenburg: Advance Music.
- Balme, Christopher (2014): *Einführung in die Theaterwissenschaft*. Neu bearbeitete und erweiterte 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Berg, Markus/Flume, Peter/Tilemann, Fiederike/Wehner, Reinhold (Hrsg.) (2002): *Unternehmenstheater interaktiv. Themenorientierte Improvisation (TOI) in der Personal- und Organisationsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berliner, Paul F. (1994): *Thinking in jazz. The infinite art of improvisation*. 5. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- Bienas-Preisendorfer, Susanne (2012): Zur Bedeutung von Performativität und Medialität in der Produktion und Aneignung populärer Musikformen. In: Kleiner, Marcus S.; Wilke, Thomas (Hrsg.): *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93–106.
- Bienas-Preisendorfer, Susanne (2011): Live is Life. Faszination und Konjunktur des Popkonzerts oder Überlegungen zur Performativität medienvermittelter musikkultureller Praktiken. In: Jost, Christofer/Klug, Daniel/Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): *Populäre Musik, mediale Musik? Transdisziplinäre Beiträge zu den Medien der populären Musik*. Baden-Baden: Nomos.
- Biesenbender, Volker (2005): *Aufforderung zum Tanz. Oder: Was hat klassische Musik eigentlich mit Improvisieren zu tun? Sieben Variationen über ein brennendes Thema*. Aarau/Schweiz: Nepomuk.
- Boal, Augusto (1982): *Theater der Unterdrückten*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, Andreas (2015): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 475–485.
- Bohnsack, Ralf (2007a): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz. S. 200–213.
- Bohnsack, Ralf (2007b): Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK. S. 180–190.
- Borgards, Roland (2009): Improvisation, Verbot, Genie. Zur Improvisationsästhetik bei Sonnenfels, Goethe, Spalding, Moritz und Novalis. In: Daus, Markus/Haeckel, Ralf (Hrsg.): *Leib/Seele - Geist/Buchstabe. Dualismen in den Künsten um 1800 und 1900*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 257–268.
- Borgards, Roland (2007): Literatur und Improvisation. Benjamins Auf die Minute und die Geschichte der literarischen Improvisationsästhetik. In: Barner, Wilfried/Lubkoll,

- Christine/Osterkamp, Ernst/Raulff, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft. 51. Jahrgang. Göttingen: Wallstein Verlag. S. 268–286.
- Bormann, Hans-Friedrich (2010): Improvisieren. Eine Eröffnung. In: Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (Hrsg.): Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst, Medien, Praxis. Bielefeld: Transcript. S. 7–19.
- Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (Hrsg.) (2010): Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst, Medien, Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Allen R./Limb, Charles J. (2008): Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance. An fMRI Study of Jazz Improvisation. In: PLOS ONE, 3 (2008), 2. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0001679> (eingesehen am 07.12.2015).
- Bresgen, Cesar (2004): Die Improvisation in der Musik. 2. Auflage. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Brinkmann, Malte (1999): Das Verblissen des Subjekts bei Foucault. Anthropologische und bildungstheoretische Studien. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2013): Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musik und Theater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Neuauflage mit ausgewählten Praxismodellen. Handorf: Lugert.
- Brown, Lee B. (1992): Adorno's Critique of Popular Culture. The Case of Jazz Music. In: Journal of Aesthetic Education, 26 (1992), 1. S. 17–31. <http://www.jstor.org/stable/3332724> (eingesehen am 21.4.2013)
- Bublitz, Hannelore (2001): Archäologie und Genealogie. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus. S. 27–39.
- Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christian/Seier, Andrea (1999): Diskursanalyse - (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christian/Seier, Andrea (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: Campus. S. 10–21.
- Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christian/Seier, Andrea (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: Campus.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Bielefeld: Transcript.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2007): Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8 (2007), 2, Art. 28 [51 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702281> (eingesehen am 16.7.2013).
- Bullerjahn, Claudia (2004): Der Mythos um das schöpferische Genie. Einfall und schöpferischer Drang. In: Bullerjahn, Claudia/Löffler, Wolfgang (Hrsg.): Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hildesheim: Olms (= Musik - Kultur - Wissenschaft, 2). S. 125–161.
- Burman, Erica/Parker, Ian (1993): Against discursive imperialism, empiricism and constructionism. Thirty two problems with discourse analysis. In: Burman, Erica/Parker, Ian (Hrsg.): Discourse analytic research. Repertoires and readings of texts in action. London: Routledge. S. 155–172.
- Burow, Olaf-Axel (2000): Ich bin gut - wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burzik, Andreas (2009): Die Kunst des Entstehenlassens. In: Das Orchester (2009), 2. S. 22 f.

- Busch, Siegfried (1996): *Improvisation im Jazz. Ein dynamisches System*. Rottenburg: Advance Music.
- Busch, Siegfried (1983): *Jazz und Pop Musiklehre*. Rottenburg: Advance Music.
- Busch, Thomas (2013): Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2013), 2. urn:nbn:de:101:1-201312191305 (eingesehen am 7.2.2014)
- Butler, Judith (2009): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Hrsg. von Kathrina Menke. Nachdruck (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cada, Sibylle (2008): Resonanz und Dialog. Systemisches Denken und Handeln in der Instrumentalpädagogik. In: Grimmer, Frauke/Lessing, Wolfgang (Hrsg.): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott. S. 107–116.
- Cerachowitz, Claudia (2012): Musizieren - Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle - Analysen - Perspektiven. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik, 111).
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Hrsg. von Reiner Keller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clarke, Adele E. (2005): *Situational analysis. Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Clausen, Bernd (Hrsg.) (2011): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 32).
- Clausen, Bernd (2009): *Der Hase im Mond. Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*. Münster: LIT Verlag.
- Close, Dell/Halpern, Charna/Johnson, Kim (2006): *Truth in comedy. The manual of improvisation*. 9. Auflage. Colorado Springs: Meriwether.
- Coker, Jerry (1989): *The teaching of jazz*. Rottenburg: Advance Music.
- Coker, Jerry (1987): *Improvising jazz*. New York: Simon & Schuster.
- Crook, Hal (1999): *Ready, aim, improvise! Exploring the basics of Jazz improvisation*. Rottenburg: Advance Music.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2003): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dauer, Alfons M. (1993): Don't call my music Jazz! In: Rösing, Helmut (Hrsg.): *Aspekte zur Geschichte populärer Musik*. Baden-Baden: Coda (= Beiträge zur Populärmusikforschung, 11). S. 42–55.
- Deliège, Irène/Wiggins, Geraint A. (2006): *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press.
- Dell, Christopher (2012): *Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Dell, Christopher (2011): *Replaycity. Improvisation als urbane Praxis*. Berlin: Jovis.
- Dell, Christopher (2002): *Prinzip Improvisation*. Köln: König.
- Derrida, Jacques (2004): *Die Différance. Ausgewählte Texte*. Hrsg. von Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- Diaz-Bone, Rainer (2013): Situationsanalyse – Strauss meets Foucault?. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14 (2013), 1, Art. 11 [21 Absätze]. [http:// nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115) (eingesehen am 12.7.2014).
- Diaz-Bone, Rainer (2010a): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diaz-Bone, Rainer (2010b): Paper zur Forschungswerkstatt „Foucaultsche Diskursanalyse“ (Interpretative Analytik). http://www.rainer-diaz-bone.de/DiazBone_Methodentreffen_2010.pdf (eingesehen am 5.12.2012)
- Diaz-Bone, Rainer (2006a): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7 (2006), 1, Art. 6 [48 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168> (eingesehen am 5.6.2013).
- Diaz-Bone, Rainer (2006b): Kritische Diskursanalyse. Zur Ausarbeitung einer problembezogenen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault. Siegfried Jäger im Gespräch mit Rainer Diaz-Bone. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7 (2006), 3, Art. 21 [89 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0603219> (eingesehen am 24.7.2013).
- Diaz-Bone, Rainer (2005): Die „interpretative Analytik“ als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK. S. 179–197.
- Diaz-Bone, Rainer (2004): „Interpretative Analytik“ - methodologische Position und Strategien der foucaultschen Diskursanalyse. Ausgearbeitete Fassung des Vortrags „Interpretative Analytik - Methodische Praxis“ gehalten auf dem „Praxis-Workshop: Diskursanalyse“ veranstaltet vom „Arbeitskreis Diskursanalyse“ und der Sektion „Wissenssoziologie“ der DGS, Universität Augsburg 17./18. Juni 2004. http://www.rainer-diaz-bone.de/Diaz-Bone_Interpretative_Analytik_2004.pdf (eingesehen am 13.04.2014).
- Diaz-Bone, Rainer (2003): Entwicklungen im Feld der foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4 (2003), 3, Art. 1 [66 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030315> (eingesehen am 30.5.2013).
- Diaz-Bone, Rainer (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christian/Seier, Andrea (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: Campus. S. 119–135.
- Diaz-Bone, Rainer/Schneider, Werner (2004): Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse - zwei Praxisbeispiele. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 457–494.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2009) (Hrsg.): Darstellendes Spiel. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Bremen. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/DAR_GyQ_2009.pdf. (eingesehen am 5.7.2014)
- Diekmann, Andreas (2010): Spieltheorie. Einführung, Beispiele, Experimente. 2. überarbeitete Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dixon, Randy (2000): Im Moment. Theaterkunst Improtheater. Reflexionen und Perspektiven. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Doerne, Andreas (2010): Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Döhring, André (2012): Probleme, Aufgaben und Ziele der Analyse populärer Musik. In: Helms, Dietrich/Phleps, Thomas (Hrsg.): Black Box Pop. Analysen populärer Musik. Bielefeld: Transcript (= Beiträge zur Populärmusikforschung, 38). S. 23–42.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Athenäum.

- Duchartre, Pierre L. (1966): *The Italian comedy. The improvisation scenarios, lives, attributes, portraits and masks of the illustrious Characters of the Commedia dell'Arte*. New York: Dover.
- Dumézil, Georges (1989): *Der Götterbote. Interview mit François Ewald*. In: Ewald, François (Hrsg.): *Pariser Gespräche*. Berlin: Merve (= Internationaler Merve-Diskurs, 148). S. 61–82.
- Durkheim, Émile (2011): *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. von René König. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckhardt, Rainer (2005): *Improvisation*. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse. S. 106–109.
- Eckhardt, Rainer (2000): *Nichts als Fragen? Musikalische Improvisation in der Schule*. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik*. Band 3. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik. S. 182–193.
- Eckhardt, Rainer (1996): *Terminologische Probleme in der Musikdidaktik. Das Beispiel „Improvisation“*. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*. Essen: Die Blaue Eule. S. 227–248.
- Eckhardt, Rainer (1995): *Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung*. Augsburg: Wißner.
- Engel, Annerose/Keller, Peter (2011): *The perception of musical spontaneity in improvised and imitated performances*. In: *Frontiers in Psychology* 83 (2011), 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00083> (eingesehen am 23. 11.2013).
- Erwe, Hans-Joachim (2004): *Vom Mythos der Improvisation im Jazz*. In: Bullerjahn, Claudia/Löffler, Wolfgang (Hrsg.): *Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*. Hildesheim: Olms (= Musik - Kultur - Wissenschaft, 2). S. 163–190.
- Fähndrich, Walter (Hrsg.) (1994): *Improvisation II. 13 Beiträge zur 2. Internationalen Tagung für Improvisation (Luzern 1993)*. Winterthur/Schweiz: Amadeus.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Feige, Daniel Martin (2014): *Philosophie des Jazz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferland, Ernst (1938): *Die Improvisation in der Musik. Eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung*. Zürich: Rhein-Verlag.
- Feyerabend, Paul (1981): *Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Ausgabe, 2. Auflage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Edition Suhrkamp, 11).
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2012): *Wann und weshalb ist Improvisation kreativ?*. In: Kurt, Ronald/Göttlich, Udo (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187–207.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2010): *Was kann die Soziologie vom Free Jazz lernen?*. In: Knauer, Wolfgang (Hrsg.): *Albert Mangelsdorff. Tension/Spannung*. Hofheim: Wolke. S. 187–212.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2008a): *Musikalisches Improvisieren. Die phänomenologische Handlungstheorie auf dem Prüfstand*. In: Dreher, Jochen/Pfadenhauer, Michaela/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt/Stegmaier, Peter (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 389–400.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2008b): *Musikalisches Improvisieren. Ein Ausdruck des Augenblicks*. In: Kurt, Ronald/Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation: Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript. S. 159–182.
- Fink-Eitel, Hinrich (1997): *Michael Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2012): *Die Aufführung. Diskurs - Macht - Analyse*. München: Fink.

- Fischer-Lichte, Erika (2011): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2007): *Inszenierung von Authentizität. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Tübingen: Francke
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): Vom „Text“ zur „Performance“. Der „performative turn“ in den Kulturwissenschaften. In: Voßkamp, Wilhelm/Stanziek, Georg (Hrsg.): *Schnittstelle. Medien und kulturelle Kommunikation*. Köln: DuMont. S. 111–115.
- Fischer-Lichte, Erika (2000): Vom „Text“ zur „Performance“. Der „performative turn“ in den Kulturwissenschaften. In: *Kunstforum International*, 152 (2000). S. 61–63.
- Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hrsg.) (2005): *Diskurse des Theatralen*. Tübingen: Francke.
- Fischer-Lichte, Erika/Roselt, Jens (2001): Attraktion des Augenblicks - Aufführung. Performance, performativ und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 10 (2001), 1. S. 237–253.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage vom Oktober 2007*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Folkestad, Göran (2006): Formal and informal learning situations or practices versus formal and informal ways of learning. In: *British Journal of Music Education*, 23 (2006), 2. S. 135–145.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 240–263.
- Foucault, Michel (2002): Gespräch mit Michel Foucault. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band 2: 1970–1975*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 191–210.
- Foucault, Michel (2001a): *Die Ordnung des Diskurses*. Hrsg. von Ralf Konersmann. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2001b): Das Denken von Außen. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band 1: 1954–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 670–697.
- Foucault, Michel (1998): *Foucault*. Hrsg. von Pravu Mazumdar. München: Diederichs (= Philosophie jetzt!).
- Foucault, Michel (1996): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1995): *Archäologie des Wissens*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Hrsg. von Walter Seitter. 1. Auflage (Nachdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1988): Was ist ein Autor? In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Schriften zur Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7–31.
- Foucault, Michel (1986): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Band 2*. 1. Auflage (Nachdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Band 1*. 1. Auflage (Nachdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1976): *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Freitag, Christine (2014): Das Vergleichen vergleichen: Erträge der Interdisziplinarität. In: Freitag, Christine (Hrsg.): Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive. Opladen: Budrich UniPress. S. 73–77.
- Friedemann, Lilli (1974): Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten. Mit ausführlichen Spielregeln. Ein praktischer Beitrag zur Musiklehre. Kassel: Bärenreiter.
- Friedemann, Lilli (1973): Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation. Wien: Universal-Edition.
- Frisius, Rudolf/Fuchs, Peter/Günther, Ullrich/Grundlach, Willi (1972): Sequenzen. Arbeitsbuch für Zehn- bis Sechzehnjährige aller Schularten. Stuttgart: Klett.
- Frisius, Rudolf (1996): Improvisation. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Kassel: Bärenreiter. S. 538–541.
- Frost, Anthony/Yarrow, Ralph (2007): Improvisation in drama. 2. Auflage. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, Peter/Luhmann, Niklas (1989): Reden und Schweigen. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Furrer, Max (1997): „Johann Heinrich Pestalozzi - Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe“ auf CD-ROM (DOS und Windows). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1997), 3. S. 403–409.
- Gagel, Reinhard (2013): Gruppenkreativität - Performativität - Improvisation. In: Gagel, Reinhard/Schwabe, Matthias (Hrsg.): Expressiv & explorativ. Musikalische Improvisation in der Schule. Norderstedt: Books On Demand (= Reihe Improvisierte Musik und kreative Pädagogik, 1). S. 151–160.
- Gagel, Reinhard (2010): Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. Mainz: Schott.
- Gagel, Reinhard/Schwabe, Matthias (Hrsg.) (2015): Improvisation erforschen - improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation. Bielefeld: Transcript (= Musik und Klangkultur, 14).
- Gagel, Reinhard/Schwabe, Matthias (Hrsg.) (2013): Expressiv & explorativ. Musikalische Improvisation in der Schule. Norderstedt: Books On Demand (= Improvisierte Musik und kreative Pädagogik, 1).
- Gallwey, W. Timothy (1974): The inner game of tennis. New York: Random House.
- Gauß, Eva Maria/Hannken-Illjes, Kati (2012): Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in künstlerischer Form. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed. S. 961–964.
- Gerein, Eugen (2004): Text und Performance. Aspekte einer offenen Dramenpoetik. Heidelberg (Diplomarbeit).
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik?. In: Diskussion Musikpädagogik, 40 (2008), 4. S. 37–46.
- Geuenich, Helmut (2014): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseler, Walter (1969): Musikerziehung in der USA im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Stuttgart: Klett.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unveränderte Auflage. Bern: Huber.
- Glasze, Georg/Husseini, Shadia/Mose, Jörg (2009): Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In: Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum.

- Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript. S. 293–314.
- Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hrsg.) (2009): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript.
- Goffman, Erving (2010): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 8. Auflage. München: Piper.
- Gordon, Edwin E./Süberkrüb, Almuth (2007): Audiation und Music Learning Theory. Ihre Bedeutung für die Zukunft der Musikerziehung. Vortrag beim Musikschulkongress des VdM 2007 „Musik zeigt Wirkung! Musikschule für Morgen“ in Mannheim. <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk07/AG17.pdf> (eingesehen am 7.5.2013)
- Green, Lucy (2014): Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skills. Oxford: Oxford University Press.
- Green, Lucy (2008): Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy (2002): How popular musicians learn. A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.
- Grohé, Micaëla/Junge, Wolfgang/Müller, Karin (2010): Musikspiele. 99 Spiele rund um den Musikunterricht. Hören, Bewegen, Singen und Musizieren. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Grosse, Thomas (2008): Kompetenzmangel Gruppenunterricht? Neues vom Gruppenunterricht: Der Trend geht zur Einergruppe! In: Üben & Musizieren, 25 (2008), 5. S. 6–11.
- Grossman, Rolf (1991): Musik als „Kommunikation“. Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen. Braunschweig: Vieweg.
- Haerle, Dan (2010): Jazz Improvisation. A Pocket Guide. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Hametner, Stephan (2006): Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Donauwörth: Auer.
- Hammel, Lina (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Münster: LIT Verlag.
- Hargreaves, David J./North, Adrian C. (Hrsg.) (2001): Musical development and learning. The international perspective. London: Continuum.
- Hartogh, Theo (2005): Vernetzt Mozart die Gehirnhälften? Über Sinn und Unsinn neurobiologischer Forschungsergebnisse in der Musikpädagogik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2005). S. 32–45. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/05-hartogh.pdf> (eingesehen am 6.12.2012)
- Haunschild, Frank (1992): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 2. Brühl: AMA-Verlag.
- Haunschild, Frank (1988): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 1. Brühl: AMA-Verlag.
- Helferich, Christoph (1992): Geschichte der Philosophie. Stuttgart: Metzler.
- Helms, Siegmund (2005): Vergleichende (komparative) Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse. S. 254–256.
- Hemming, Jan (2009): Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation. Eine Dreiecksbeziehung im Bereich Populärer Musik? In: Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hrsg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott. S. 61–78.
- Heuger, Markus (1998): „Don't call my music Populärmusik!“ Anmerkungen zu einem akademischen Phantom. In: Hofmann, Bernhard/Rösing, Helmut (Hrsg.): ... und der Jazz ist nicht von Dauer. Aspekte afro-amerikanischer Musik. Festschrift für Alfons Michael Dauer. Karben: Coda (= Forum Jazz Rock Pop, 1). S. 407–427.

- Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (2006): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden. 2. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (2005): Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. In: Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK (= Erfahrung, Wissen, Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie, 10).
- Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.) (2004): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmann, Bernhard (Hrsg.) (2004): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 25).
- Höhne, Thomas (2004): Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 389–420.
- Holmes, Brian (1981): Comparative education. Some considerations of method. London: Allen and Unwin.
- Hoppe, Hans (2011): Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. 2. Auflage. Münster: LIT Verlag.
- Horn, Christoph (2001): Ästhetik der Existenz und Selbstsorge. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus. S. 137–152.
- Hörner, Wolfgang (1993): Technische Bildung und Schule. Köln: Böhlau.
- Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 20. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jäger, Siegfried (2009): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 5., gegenüber der 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Unrast-Verlag.
- Jäger, Siegfried (2000): Kritische Diskurs- und Dispositivanalyse. http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Aspekte_einer_Kritischen_Diskursanalyse.htm (eingesehen am 17.8.2012).
- Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christian/Seier, Andrea (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: Campus. S. 136–147.
- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 142–178.
- James, Mirjam/Schlemmer, Kathrin (2011): Klassik, nein Danke? Die Bewertung des Besuchs von klassischen Konzerten bei Jugendlichen. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, 2 (2011), 1. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=49&path%5B%5D=108> (eingesehen am 6.8.2013)
- Jank, Werner (Hrsg.) (2007): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner/Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.) (2010): Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Bewegung, Rhythmus, Stimme. Lehrerhandbuch. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Johnstone, Keith (2011): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. 8. Auflage. Berlin: Alexander.

- Johnstone, Keith (2000): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 5. Auflage. Berlin: Alexander.
- Jöns-Anders, Gerrit (2003): *Intuition oder Kalkül? Zur (Un-)Konventionalität ästhetischer Kommunikation am Beispiel der Musikproduktion*. 2003. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Juchem, Dirko (2016): *Jazz Standards. 14 Most Beautiful Jazz Songs. Alt-Saxophon*. Mainz: Schott.
- Jungbluth, Axel (1981): *Jazz Harmonielehre. Funktionsharmonik und Modalität*. Mainz: Schott.
- Juslin, Patrick N. (1997): *Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and Some Data*. In: *Music Perception*, 14 (1997), 4. S. 383–418. <http://www.jstor.org/stable/40285731> (eingesehen am 5.12.2014).
- Kahl, Cara H./Witte, Erich H. (Hrsg.) (2009): *Sozialpsychologie der Kreativität und Innovation*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kaul, Albert (2008): *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell - Theorie, Praxis und Anwendungsbeispiele*. Köln: Dohr.
- Kelle, Udo (2015): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 485–502.
- Keller, Reiner (2013): *Kommunikative Konstruktion und diskursive Konstruktion*. In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–96.
- Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Qualitative Sozialforschung, 14).
- Keller, Reiner (2007): *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (2007), 2. Art. 19 [46 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> (eingesehen am 24.8.2014).
- Kleinen, Günter (2003) (Hrsg.): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: LIT Verlag.
- Kleinen, Günter/Rosenbrock, Anja (2002): *Musikpädagogik „von unten“*. Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 23). S. 145–167.
- Kleiner, Marcus S. (Hrsg.) (2001): *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*. Frankfurt am Main: Campus.
- Klippert, Heinz (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kluge, Friedrich (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23., erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Knauer, Wolfram (Hrsg.) (2016): *Gender and Identity in Jazz*. Hofheim: Wolke (= Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung, 14).
- Kögler, Hans-Herbert (2004): *Michel Foucault*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler (= Sammlung Metzler Philosophie, 281).
- Kopiez, Reinhardt (2004): *Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache*. In: Bullerjahn, Claudia/Löffler, Wolfgang (Hrsg.): *Musikermymen. Alltagstheorien, Le-*

- genden und Medieninszenierungen. Hildesheim: Olms (= Musik - Kultur - Wissenschaft, 2). S. 49–94.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner.
- Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (2005): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner.
- Kraemer, Rudolf-Dieter/Schlegel, Clemens M. (1999): Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben (= Musikpädagogische Forschung, 20). S. 97–124.
- Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Olms (= Folkwang-Studien, 7).
- Krause-Benz, Martina (2016): Handlungsorientierung - zwischen Praktizismus und Performativität. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (= Musikpädagogik im Fokus, 3). S. 83–96.
- Krause-Benz, Martina (2014a): Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts. In: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hrsg.): Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 143–163.
- Krause-Benz, Martina (2014b): Alles nur Theater? Perspektiven einer ‚Musikpädagogik des Performativen‘. In: Erlach, Thomas/Sauerwald, Burkhard (Hrsg.): Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft. Festschrift für Mechthild von Schoenebeck zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 297–308.
- Krause-Benz, Martina (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In: Vogt, Jürgen/Rolle, Christian/Heß, Frauke (Hrsg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT Verlag. S. 78–100.
- Krönig, Franz Kasper (2013): Immer der gleiche Schüler? Sequenzielle Homogenisierung - Oder: Was kann der Einzelunterricht vom Gruppenunterricht lernen? In: Üben und Musizieren (2013), 6. S. 46–49.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kurt, Ronald (2012): Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: Göttlich, Udo/Kurt, Ronald (Hrsg.): Kreativität und Improvisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–186.
- Kurt, Ronald (2011): Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als hermeneutische Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–83.
- Kurt, Ronald (2010): Improvisationstheater als transdisziplinäre Methode der Jugendforschung. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hrsg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 215–232.
- Kurt, Ronald/Näumann, Klaus (Hrsg.) (2008): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Laclau, Ernesto (1981): Politik und Ideologie im Marxismus. Kapitalismus, Faschismus, Populismus. Hamburg: Argument-Verlag.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Lange, Harald/Sinning, Silke (Hrsg.) (2014): Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider.

- Lange, Marie L. (Hrsg.) (2006): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Berlin: Schibri.
- Lehmann, Andreas C. (2005): *Komposition und Improvisation. Generative musikalische Performanz*. In: Oerter, Rolf/Stoffer, Thomas H. (Hrsg.): *Allgemeine Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe. S. 913–954.
- Lehmann, Christian (2005): *Zum Tertium comparationis im typologischen Sprachvergleich*. In: Schmitt, Christian/Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung* (Leipzig, 4.10.-6.10.2003. Bonn: Romanistischer Verlag. S. 157–168. <http://www.christianlehmann.eu/publ/tertium.pdf>. (eingesehen am 7.12.2012)
- Lehmann, Hans-Thies (2005): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Lemke, Thomas (2001): *Gouvernementalität*. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*. Frankfurt am Main: Campus. S. 108–122.
- Lepherd, Laurence (1990): *Research methods in comparative music education. Analysis and comparison of national systems*. In: Dobbs, Jack P. (Hrsg.): *Music education. Facing the future*. Reading: ISME. S. 286–293.
- Levine, Mark (1996): *Das Jazz-Theorie-Buch*. Rottenburg: Advance Music.
- Levine, Mark (1992): *Das Jazz-Piano-Buch*. Rottenburg: Advance Music.
- Levy, Gavin (2013): *111 Theaterspiele. Übungen zum szenischen Spiel für Unterricht, AGs und Projekte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Liebman, David (2001): *A chromatic approach to jazz harmony and melody*. Rottenburg: Advance Music.
- Liebman, David (1996): *Self portrait of a jazz artist. Musical thoughts and realities*. Rottenburg: Advance Music.
- Link, Jürgen (2006): *Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik*. In: Hirsland, Andreas/Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (2006): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden. 2. und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 407–430.
- Logothetis, Anestis (1998): *Anestis Logothetis: Klangbild und Bildklang*. Hrsg. von Hartmut Krones. Wien: Lafite (= Komponisten unserer Zeit, 27).
- Lösel, Gunter (2015): *Der Heiße Kern von Impro*. Bremen: Lulu Verlag.
- Lösel, Gunter (2013): *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: Transcript.
- Lösel, Gunter (2006): *Blinde Angebote. Fünf Interviews zum Improtheater*. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- Lothwesen, Kai (2014): *Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnissen und Thematisierungskontexten*. In: Brenk, Markus/Heß, Frauke/Vogt, Jürgen (Hrsg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: LIT Verlag. S. 183–212 (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6).
- Luhmann, Niklas (1990): *Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral*. Hrsg. von Robert Spaemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Madson, Patricia Ryan (2009): *Unverhofft kommt oft! Entdecken Sie Ihr Improvisationstalent. 13 geniale Alltagsstrategien*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Mahlert, Ulrich (2011): *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mahlert, Ulrich (2009): *Fremdgehen? Informelles Lernen und „klassischer“ Instrumental-/Vokalunterricht*. In: Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hrsg.): *Vom wilden Ler-*

- nen Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott. S. 45–60.
- Mahlert, Ulrich (2002): Musikvermittlung. In: *Üben & Musizieren*, (2002), 6. S. 42 f.
- Mahlert, Ulrich (1997): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott.
- Mak, Peter (2009): Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Rübke, Peter (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott. S. 31–44.
- Mantel, Gerhard (2001): *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*. Mainz: Schott.
- Mantooth, Frank (2011): *Improvisations Patterns für Anfänger*. Rottenburg: Advance Music.
- Marti, Urs (1999): *Michel Foucault. 2., überarbeitete Auflage*. München: Beck (= Beck'sche Reihe Denker, 5).
- Martin, Gerhard Marcel (2011): *Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie. 3., überarbeitete Auflage*. Berlin: EB-Verlag.
- Maschat, Mathias (2015): Improvisation - Performativität - Ästhetik. In: Gagel, Reinhard/Schwabe, Matthias (Hrsg.): *Improvisation erforschen - improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation*. Bielefeld: Transcript (= Musik und Klangkultur, 14). S. 229–248.
- Maschat, Mathias (2012): Performativität und zeitgenössische Improvisation. In: Haenisch, Matthias (Hrsg.): *kunsttexte.de* (E-Journal für Kunst- und Bildgeschichte), (2012), 2. <http://www.kunsttexte.de/index.php?id=721&ausgabe=39354&zu=907&L=0> (eingesehen am 5.1.2013)
- Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Stuttgart: Radius.
- Matzke, Annemarie (2014): *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe*. Bielefeld: Transcript.
- Matzke, Annemarie (2012): Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 939–942.
- McDougall, William (1920): *The group mind. A sketch of the principles of collective psychology, with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*. Cambridge: The University Press.
- Mehnert, Henning (2003): *Commedia dell'arte. Struktur - Geschichte - Rezeption*. Stuttgart: Reclam.
- Metzinger, Thomas (1996): *Bewusstsein. Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Meulemann, Heiner (2002): *Aspekte internationaler und interkultureller Umfragen*. Hrsg. vom Statistischen Bundesamt. Stuttgart: Metzler-Poeschel (= Spektrum Bundesstatistik, 20).
- Meyer, Karl-A. S. (2008): *Improvisation als flüchtige Kunst. Und die Folgen für die Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1998): *Körper - Gesten - Klänge. Improvisation, Interpretation und Komposition Neuer Musik am Klavier*. Saarbrücken: Pfau.
- Meyer-Denkman, Gertrud (2004): *Mehr als nur Töne. Aspekte des Gestischen in neuer Musik und im Musiktheater*. Saarbrücken: Pfau.
- Mintzer, Bob (2015): *Playing on the changes*. Van Nuys: Alfred Music.
- Monson, Ingrid Tolia (1996): *Saying something. Jazz improvisation and interaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno, Jacob L. (2001): *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften. 2. Auflage*. Köln: Moll & Eckhardt.

- Moritz, Ulrich (2000): *Body-Beat! Bodypercussion und Trommeln*. Ein Lese- und Übungsbuch für alle Rhythmus-Begeisterten. Berlin: Moritz.
- Nachmanovitch, Stephen (2013): *Free Play*. Kreativität geschehen lassen. Vollständige Neuauflage. München: Barth.
- Nachmanovitch, Stephen (2008): *Das Tao der Kreativität*. Schöpferische Improvisation in Leben und Kunst. München: Barth.
- Nachmanovitch, Stephen (1991): *Free Play*. Improvisation in Life and Art. New York: Tarcher.
- Nettl, Bruno (2001): Improvisation. In: Sadie, Stanley/Tyrell, John (Hrsg.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford: Oxford University Press. S. 94–133.
- Niessen, Anne (2008): Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2008), 1, Art 7 [34 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080178> (eingesehen am 23.5.2012).
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT Verlag (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6).
- Nimczik, Ortwin (2005): Editorial. In: *Musik & Bildung* (2005), 4. S. 1.
- Nimczik, Ortwin/Rüdiger, Wolfgang (1997a): *Instrumentales Ensemblespiel*. Übungen und Improvisationen - klassische und neue Modelle. Basisband. Regensburg: ConBrio.
- Nimczik, Ortwin/Rüdiger, Wolfgang (1997b): *Instrumentales Ensemblespiel*. Übungen und Improvisationen - klassische und neue Modelle. Materialband. Regensburg: ConBrio.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Noltze, Holger (2014): Furchtbare Vereinfacher, galoppierender Reduktionismus. Kritik einer Vermittlung ohne Kriterien. In: Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Musikvermittlung - wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Mainz: Schott. S. 59–72.
- Nunn, Doug (1999): *Show ab! Planegg*: Impuls-Theater-Verlag.
- Nutz, Thomas (2009): „Varietäten des Menschengeschlechts“. *Die Wissenschaften vom Menschen in der Zeit der Aufklärung*. Köln: Böhlau.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung*. Konzept, Argumente, Bilder. Regensburg: Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 4).
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Forschung. In: Krammer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion*. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 58–156.
- Oswald, Julian (2016): *Crashkurs Harmonielehre*. Grundlagen Klassik - Pop - Jazz. Mainz: Schott.
- Ott, Thomas (2000): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Kultur lernen?. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Populäre Musik und Pädagogik*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik. S. 22–33.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. 3. Auflage. Thousand Oaks: Sage.
- Pêcheux, Michel (1983): Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. Ein Forschungsprojekt im Rahmen der Diskursanalyse und Archivlektüre. In: Geier, Manfred/Woetzel, Harold (Hrsg.): *Das Subjekt des Diskurses*. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität. Hamburg: Argument-Verlag. S. 50–58.
- Peirce, Charles Sanders (1983): *Phänomen und Logik der Zeichen*. Hrsg. von Helmut Pape. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Pelz, Heidrun (1998): *Linguistik. Eine Einführung*. 3. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?* Münster: LIT Verlag.
- Pfeiffer, Malte (2012): *Performativität und Kulturelle Bildung*. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 211–216.
- Pfleiderer, Martin/Zaddach, Wolf-Georg (2014): *Jazzdiskurs in Deutschland. Versuch einer empirischen Rekonstruktion anhand von Jazzzeitschriften*. In: Knauer, Wolfram (Hrsg.): *Jazz Debates/Jazzdebatten*. Hofheim: Wolke (= Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung, 13). S. 61–92.
- Pinkert, Ute (2007): *Alles schon da gewesen? Überlegungen zu einer Ästhetik des performativen unter theaterpädagogischer Perspektive*. In: Taube, Gerd (Hrsg.): *Kinder spielen Theater*. Berlin: Milow. S. 240–257.
- Prene, Yvonnick (2015): *Jazz Etudes for Chromatic Harmonica. Vol 1*. North Charleston: Createspace.
- Prouty, Kenneth E. (2006): *Orality, Literacy, and Mediating Musical Experience. Rethinking Oral Tradition in the Learning of Jazz Improvisation*. In: *Popular Music and Society*, 29 (2006), 3. S. 317–334.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans Peter/Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Rieger-Ladich, Markus/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röbke, Peter/Kohldorfer, Edi (2014): *Improvisation ist schon in uns drin. Über die andere Art des Lernens in der Popmusik*. In: *Üben & Musizieren* (2014), 1. S. 16–19.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24).
- Rosenbrock, Anja (2006): *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Münster: LIT Verlag.
- Rösing, Helmut (2002a): *Sonderfall Abendland*. In: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 74–86.
- Rösing, Helmut (2002b): *Populäre Musik und kulturelle Identität. Acht Thesen*. In: Phleps, Thomas (Hrsg.): *Heimatlose Klänge? Regionale Musiklandschaften heute*. Karben: Coda. S. 11–34.
- Roth-Lange, Friedhelm (2014): *Theater machen - Theatermachen? Themenkonstitution im Fach Darstellendes Spiel*. In: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hrsg.): *Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 69–95.
- Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Musikvermittlung - wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Mainz: Schott.
- Rüdiger, Wolfgang (2009): *Hin und Weg. Wege der Improvisation Neuer Musik in gemischten Ensembles*. In: *Üben und Musizieren* (2009), 4. S. 10–15.
- Rüdiger, Wolfgang (2006): *Hören und Handeln. Modelle und konzeptionelle Gedanken zur Vermittlung neuer Musik*. In: *MusikTexte*, 109 (2006), 2. S. 25–32.

- Rühle, Hermann (2004): Die Kunst der Improvisation. Mit Überraschungskompetenz das Unvorhergesehene meistern. Paderborn: Junfermann.
- Ruoff, Michael (2013): Foucault-Lexikon. Entwicklung - Kernbegriffe - Zusammenhänge. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Fink.
- Russell, George (2008): George Russell's lydian chromatic concept of tonal organization. Brookline, Massachusetts: Concept Publishing Company.
- Salinsky, Tom/Frances-White, Deborah (2008): The improv handbook. The ultimate guide to improvising in comedy, theater, and beyond. New York: Continuum.
- Sarasin, Philipp (2009): Darwin und Foucault. Genealogie und Geschichte im Zeitalter der Biologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sarasin, Philipp (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Saßmannshaus, Kurt (1999): Die Anwendung der Stanislawski-Methode in der Musik. In: Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz: Schott. S. 51–53.
- Sawyer, Robert Keith (2007a): Group genius. The creative power of collaboration. New York: BasicBooks.
- Sawyer, Robert Keith (2007b): Improvisation as a Pedagogical Practice. In: Critical Studies in Improvisation 3 (2007), 2. <http://www.criticalimprov.com/article/view/380> (eingesehen am 5.12.2014).
- Sawyer, Robert Keith (2006a): Explaining Creativity. The science of human innovation. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, Robert Keith (2006b): Group creativity. Musical performance and collaboration. In: Psychology of Music, 34 (2006), 2. S. 148–165.
- Sawyer, Robert Keith (2004): Creative Teaching. Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. In: Educational Researcher, 33 (2004), 2. S. 12–20. http://www.jstor.org/stable/3699971?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents (eingesehen am 7.12.2014).
- Sawyer, Robert Keith (2003a): Group creativity. Music, theater, collaboration. Mahwah: Erlbaum.
- Sawyer, Robert Keith (2003b): Improvised dialogues. Emergence and creativity in conversation. Westport: Ablex.
- Sawyer, Robert Keith (2002): A Discourse on Discourse: An Archeological History of an intellectual Concept. In: Cultural Studies, 16 (2002), 3. S. 433–456. <http://dx.doi.org/10.1080/09502380210128324> (eingesehen am 21.9.2015).
- Sawyer, Robert Keith (1997): Creativity as mediated action. A comparison of improvisational performance and product creativity. In: Cole, Michael (Hrsg.): Mind, culture and activity. Cambridge: Cambridge University Press. S. 127–191.
- Sawyer, Robert Keith (1996): The semiotics of improvisation. The pragmatics of musical and verbal performance. In: Semiotica, 108 (1996), 3 (1996), 4. S. 269–306. <http://www.degruyter.com/view/j/semi.1996.108.issue-3-4/semi.1996.108.3-4.269/semi.1996.108.3-4.269.xml?format=INT> (eingesehen am 27.3.2013).
- Sawyer, Robert Keith (1992): Improvisational Creativity. An Analysis of Jazz Performance. In: Creativity Research Journal, 5 (1992), 3. S. 253–263. <https://alexzook.wordpress.com/2011/03/05/improvisational-creativity-an-analysis-of-jazz-performance/> (eingesehen am 31.3.2013).
- Schaal, Hans-Jürgen (2012): Improvisation als Strategie. Wird die Architektur zur „Improtektur“? In: Neue Zeitschrift für Musik (2012), 1. S. 66.
- Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen: Shaker Media Verlag.

- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Schläbitz, Norbert (2011): Der diskrete Charme der neuen Medien. 2. Auflage. Osnabrück: Epos Music.
- Schläbitz, Norbert (2009): Obligat: Interdisziplinarität. In: Schläbitz, Norbert (Hrsg.): Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 30). S. 7–12.
- Schlegel, Clemens M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wißner.
- Schlimp, Karen (2014): Circle-Training. Improvisieren mit rotierender Aufmerksamkeit im Gruppenunterricht. In: Üben und Musizieren (2014), 2. S. 28–30.
- Schmitt, Ansgar (2001): Der kunstübergreifende Vergleich. Theoretische Reflexionen ausgehend von Picasso und Strawinsky. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (Hrsg.) (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.
- Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (Hrsg.) (2002): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio.
- Schneider, Reinhard (1980): Semiotik der Musik. Darstellung und Kritik. Paderborn: Fink.
- Schwabe, Matthias (2008): Intensiv, ernsthaft, hingegen, lustvoll. Lernen im Spiel. In: Üben und Musizieren (2008), 1. S. 12–16.
- Schwabe, Matthias (1992): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter.
- Seidl, Verena (2016): Musiklernen durch Gruppenimprovisation. Eine Text- und Interviewstudie. München: Allitera-Verlag.
- Sidran, Ben (1993): Black talk. Schwarze Kultur - die andere Kultur im weißen Amerika. 2. Auflage. Hofheim: Wolke.
- Sikora, Frank (2003): Neue Jazz-Harmonielehre. Verstehen, Hören, Spielen. Von der Theorie zur Improvisation. Mainz: Schott.
- Silverstein, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul R./Hanks, William F./Hufbauer, Carol L. (Hrsg.): Papers from the Conference on non-slavic languages of the USSR. Chicago: Chicago Linguistic Society. S. 193–247.
- Spall, Sharon (1998): Peer Debriefing in Qualitative Research: Emerging Operational Models. In: Qualitative Inquiry, 4 (1998), 2. S. 280–292. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107780049800400208> (eingesehen am 15.1.2013).
- Spolin, Viola (2002): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 6. Auflage. Paderborn: Junfermann.
- Spolin, Viola (2001): Theatre Games for the Lone Actor. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, Viola (1986): Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spychiger, Maria (2013): Das musikalische Selbstkonzept. Was ich bin und was ich kann in der Musik? In: Üben & Musizieren (2013), 6. S. 18–21.
- Spychiger, Maria (2012). Instrumentalpädagogischer Zugriff im Umgang mit Fehlern. Fehlerkultur in konstruktiv(istisch)en Lernprozessen. In: Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten. Mainz: Schott. S. 49–69.
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch (1983): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Berlin: Henschel.
- Stiller, Barbara (2008): Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder. Regensburg: ConBrio.

- Sting, Wolfgang (2012): Inszenierung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed. S. 217–219.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Hrsg. von Richard Grathoff und Bernhard Waldenfels. München: Fink (= Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, 10).
- Stroh, Wolfgang Martin (2008): „Musik macht dumm!“ In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2008). S. 22–41. <http://www.zfkm.org/08-stroh.pdf> (eingesehen am 6.10.2013).
- Stroh, Wolfgang Martin (1996): Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen: Die Blaue Eule. S. 110–122 (= Musikpädagogische Forschung, 17).
- Sweet, Jeffrey (2003): Something wonderful right away. An oral history of the Second City and the Compass Players. 5. Auflage. New York: Avon Books.
- Tappert-Süberkrüb, Almuth (2000): Musik denken. Edwin Gordons Theorie zum Musik denken und Musik lernen. In: Musik und Bildung (2000), 4. S. 14–24.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S. 89–100.
- Terhag, Jürgen (2010): Warmups: Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Mainz: Schott.
- Terhag, Jürgen (2004): Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt?. In: Niermann, Franz/Wimmer, Constanze (Hrsg.): Musiklernen - ein Leben lang. Materialien zu „Weiterbildung - lifelong development“. Wien: Universal Edition. S. 336–344.
- Terhag, Jürgen/Kaul, Albert (2013): Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.
- Titzmann, Michael (2011): Narrative Strukturen in semiotischen Äußerungen. In: Krah, Hans/Titzmann, Michael (Hrsg.): Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. 2. Auflage. Passau: Stutz. S. 109–135.
- Vlcek, Radim (2006): Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. 4. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2012). S. 1–25. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> (eingesehen am 15.11.2012).
- Vogt, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg? In: Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: LIT Verlag. S. 6–15.
- Vogt, Jürgen (2004): Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die Interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.): Weltmusik - Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch - Umbruch, Zeiten - Räume, Modelle, Nähe - Ferne. Mainz: Schott (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt, 44). S. 304–321.
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vogt, Jürgen (1996): Musikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse. Diskursanalytische Annotate zur Epochenschwelle von 1800. In: Nolte, Eckhard (Hrsg.): Musikpädagogik

- und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz: Schott (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 6). S. 9–26.
- Vogt, Jürgen (1993): Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik, 2). S. 91–106.
- Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Auflage. Bern: Huber.
- Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965 - 1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung (= IfMpF-Forschungsbericht, 17)
- Weisberg, Robert W. (1989): Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg: Spektrum.
- Wenzel, Karl-Heinz (2014): Ein „postdramatischer Dreiakter“ in Kurzform. In: Spiel & Theater. Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen, 193 (2014), 1. S. 16 f.
- Werner, Kenny (1996): Effortless mastery. Liberating the master musician within. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Wiedemann, Herbert (2010): Klavier spielend begreifen. Improvisatorisches Lernen, kreatives Spielen. Kassel: Bosse.
- Wiedemann, Herbert (1988): Impulsives Klavierspiel. Elementare Improvisation, Populäre Musik, Kunstmusik. Kassel: Bosse.
- Wilson, Peter Niklas (1999): Hear and now. Gedanken zur improvisierten Musik. Hofheim: Wolke.
- Wimmer, Constanze (2010): Exchange. Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Salzburg: Stiftung Mozarteum.
- Winkler, Christian (2009): Pädagogik „Als Ob“. Ein Systemisch-konstruktivistischer Blick auf das Lehren und Lernen. In: Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hrsg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott. S. 99–116.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8 (2007), 2, Art. 20 [62 Absätze]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206> (eingesehen am 23.10.2013).
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Yildiz, Safiye (2008): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zaporah, Ruth (1995): Action theater. The improvisation of presence. Berkeley: North Atlantic.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

3. Filme/Videos

- Grube, Thomas/Lansch, Enrique Sánchez (2004): Rhythm is it! - „You Can Change Your Life In A Dance Class“. Berlin: Boomtown Media.
- Liebman, David (1991): The Improvisor's Guide To Transcription. Stroudsburg: Caris Music Services.

4. Internet-Quellenverweise in Fußnoten

- <http://www.jazzinstitut.de/gender-and-identity-in-jazz/?lang=de> (eingesehen am 6.2.2016)
- http://www.jazzinstitut.de/100_years_of_jazz/?lang=de (eingesehen am 30.11.2016).
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/improvisieren> (eingesehen am 9.10.2015)
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Improvisation> (eingesehen am 9.10.2015)
- <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-latein/improvisieren> (eingesehen am 13.10.2015)
- <http://www.zeit.de/kultur/2015-06/verleihung-deutscher-filmpreis-lola> (eingesehen am 14.11.2015)
- <http://www.springmaus.com/> (eingesehen am 10.11.2015)
- <http://www.unexpectedproductions.org/> (eingesehen am 18.11.2015)
- <http://crumbscomedy.blogspot.de/> (eingesehen am 18.11.2015)
- <http://rapidfiretheatre.com/> (eingesehen am 18.11.2015)
- <http://www.fastfood-theater.de/story/> (eingesehen am 10.11.2015)
- <http://improwiki.com/de/wikis> (eingesehen am 20.11.2015)
- <http://iaspm-dach.net/2013/11/04/cfp-popmusik-vermittlung-leuphana-universitaet-lueneburg/> (eingesehen am 20.12.2013)
- <https://www.oru.se/english/research/research-projects/rp/?rdb=p1032> (eingesehen am 20.8.2016)
- <http://bundestag.de/dip21/btd/17/049/1704901.pdf> (eingesehen am 15.6.2014)
- <http://www.u-d-j.de/ziele/willenserklärung/> (eingesehen am 15.6.2014)
- <http://jazzpages.com> (eingesehen am 15.6.2014)
- <http://www.impro-theater.de> (eingesehen am 15.6.2014)
- <http://improwiki.com> (eingesehen am 15.6.2014)
- <http://improwiki.com/de/wikis> (eingesehen am 20.11.2015).
- <http://www.keithjohnstone.com/theatresports-institute/> (eingesehen am 10.12.2015),
- <http://improwiki.com/de/wiki/improtheater/spieleliste> (eingesehen am 11.10.2016)
- <http://tinmenandthetelephone.com> (eingesehen am 3.12.2016)

Abkürzungsverzeichnis

AMPF	-	Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung
ASPM	-	Arbeitskreis Studium Populärer Musik e.V.
BRD	-	Bundesrepublik Deutschland
BuJazzO	-	Bundesjazzorchester (Jugendjazzorchester der Bundesrepublik Deutschland)
MGG	-	Musik in Geschichte und Gegenwart
UDJ	-	Union Deutscher Jazzmusiker
VdM	-	Verband deutscher Musikschulen e.V.

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1. Kodesystem (Überblick).....	III
2. Kodesystem	V
3. Memos zu Analyseeinheiten	XXVIII
Improvisationstheater	XXVIII
T1 Spolin 2002	XXIX
T2 Johnstone 2000	XXX
T3 Johnstone 2011	XXXI
T4 Spolin 1986	XXXII
T5 Lösel 2015	XXXIII
T6 Lösel 2006	XXXIV
T7 Vlcek 2006	XXXV
T8 Andersen 1996	XXXVI
T9 Close et al. 2006	XXXVII
T10 Dixon 2000	XXXVIII
T11 Nunn 1999	XXXIX
T12 Frost/Yarrow 2007	XL
T13 Salinsky/Frances-White 2008	XLI
T14 Nachmanovich 2013	XLII
T15 Saywer 2003	XLIII
Jazz	XLIV
M1 Bauer/Sher 1988	XLV
M1a NEWREAL1 S. 15	XLVI
M2 Aebersold 1991	XLVII
M3 Aebersold 1996	XLVIII
M4 Baker 1990	XLIX
M5 Baker 1989	L
M6 Crook 1991	LI
M7 Crook 1999	LII
M8 Coker 1989	LIII
M9 Bergonzi 1995a	LIV
M10 Bergonzi 1995b	LV
M11 Levine 1996	LVI
M12 Mantooth 2011	LVII

M13 Sikora 2003	LVIII
M14 Busch 1983	LIX
M15 Busch 1996	LX
M16 Haunschild 1988	LXI
M17 Haunschild 1992	LXII
M18 Hearle 2010	LXIII
M19 Liebman 1996	LXIV
M20 Liebman 2001	LXVI
M21 Nettle o.J.	LXVII
M22 Werner 1996	LXVIII
M23 Berliner 1994	LXIX

4. Logbuchnotizen zum Analyseprozess	LXX
--	-----

5. CD-ROM mit Kodebuch, Kodierungen und Diskursfragmenten.....	LXXVII
--	--------

1. Kodesystem (Überblick)

1. Improvisationstheater

Aspekte des Kodiermodells		Kodes	Kodierungen
1.1 Inszenierung der Vermittlung	1.1.1 Methodik (Wie?)	1.1.1.1 Lernform Spiel	126
		1.1.1.2 Lehren	100
		1.1.1.3 Lernform Gruppe	79
		1.1.1.4 Lernen	65
	1.1.2 Lerninhalte (Was?)	1.1.2.1 Regeln beachten	138
		1.1.2.2 Vertrauen entwickeln	41
		1.1.2.3 Figurenentwicklung/Rollenspiel reflektieren	37
		1.1.2.4 Alltag reflektieren und einbeziehen	21
		1.1.2.5 Kreativität entfalten	20
		1.1.2.6 Hören trainieren	9
		1.1.2.7 Ruhe wirken lassen	8
		1.1.2.8 Assoziationsfähigkeiten reflektiert entfalten	6
		1.1.2.9 Spaß haben	6
		1.1.2.10 Gedächtnis nutzen	5
1.1.3 Didaktik (Warum?)	1.1.3.1 Improvisationstheater motiviert Jugendliche	19	
	1.1.3.2 als theatrales Basistraining	4	
	1.1.3.3 Theater als Gesamtkunstwerk	3	
	1.1.3.4 Wahrnehmungsdifferenzierung	3	
1.2 Inszenierung der Kunstform		1.2.1 im Moment	150
		1.2.2 Storytelling	88
		1.2.3 Positionierung im Interdikturs	45
		1.2.4 Künstler_innen	34
		1.2.5 Publikum	23

2. Jazz

Aspekte des Kodiermodells		Kodes	Kodierungen
2.1 Inszenierung der Vermitt- lung	2.1.1 Lerninhalte (Was?)	2.1.1.1 Jazztheorie reflektiert anwenden	203
		2.1.1.2 Instrument/Technik beherrschen	71
		2.1.1.3 mit Fehlern umgehen	68
		2.1.1.4 Hörvermögen entwickeln	67
		2.1.1.5 Regeln/Merksätze beachten	52
		2.1.1.6 Kreativität entwickeln	37
		2.1.1.7 Selbstvertrauen/Sicherheit entwickeln	36
		2.1.1.8 jazzspezifische Gruppenimprovisation (Band)	29
		2.1.1.9 systematische Ansätze zu Lerninhalten	24
		2.1.1.10 Individualität/Originalität entwickeln	20
		2.1.1.11 Repertoire entwickeln	14
		2.1.1.12 Spannung/Entspannung gestalten	13
		2.1.1.13 Alltagsbezug	10
		2.1.1.14 Feeling/Gefühl für jazzspezifisches Mu- sizieren entwickeln	8
		2.1.1.15 Spaß haben	8
		2.1.1.16 Storytelling reflektiert anwenden	7
		2.1.1.17 Vokabular entwickeln	6
		2.1.1.18 Gedächtnis nutzen	3
	2.1.2 Methodik (Wie?)	2.1.2.1 Lernen	362
		2.1.2.2 Lehren	105
		2.1.2.3 Verschriftlichung	45
2.1.3 Didaktik (Warum?)	2.1.3.1 warum in Institutionen?	10	
	2.1.3.2 als Ergänzung zu anderer Musik	2	
	2.1.3.3 audience development	2	
2.2 Inszenierung der Kunstform		2.2.1 Positionierung im Interdikturs	73
		2.2.2 im Moment	50
		2.2.3 Künstler_innen	35
		2.2.4 Kommunikation	30

2. Kodesystem

1 IMPROVISATIONSTHEATER

1.1 Inszenierung der Vermittlung

1.1.1 Methodik (Wie?)

1.1.1.1 Lernform Spiel

1.1.1.1.1 games

1.1.1.1.1.1 3 Essentials of a Theater Game

1.1.1.1.1.1.1 focus

1.1.1.1.1.1.1.1 Spiele als Problemlösungsansatz

1.1.1.1.1.1.1.2 purpose

1.1.1.1.1.1.2 sidecoaching

1.1.1.1.1.1.3 evaluation

1.1.1.1.1.2 Spielformate

1.1.1.1.1.2.1 Auswahlkriterien

1.1.1.1.1.2.1.1 Spielfolgen erstellen

1.1.1.1.1.2.2 warm-up oder wrap-up

1.1.1.1.1.2.3 Partyspiele/Fun Games

1.1.1.1.1.2.4 memory games

1.1.1.1.1.2.5 lead ins

1.1.1.1.1.2.6 listening games

1.1.1.1.1.2.7 opener

1.1.1.1.1.2.8 Spielepartys

1.1.1.1.1.3 Merksätze (Close u.a.)

1.1.1.1.1.4 Methodische Tipps

1.1.1.1.1.4.1 simultaneously

1.1.1.1.1.4.2 repeating

1.1.1.1.1.4.3 trouble-shooting

1.1.1.1.1.5 weitverbreitete Gültigkeit

1.1.1.1.1.6 Definition

1.1.1.1.1.6.1 pattern

1.1.1.1.1.7 Unterschied von Spiel und dramatischem Schauspiel

1.1.1.1.2 Wachstum/Lernzuwachs/Entwicklung

1.1.1.1.2.1 Entwicklung persönlicher Techniken und Fähigkeiten

1.1.1.1.2.1.1 Konzentrationsfähigkeit

1.1.1.1.2.1.2 Spannungsaufbau

1.1.1.1.2.2 Krisen meistern/Problem lösen

1.1.1.1.2.3 Übung für einen bestimmten Zweck

1.1.1.1.2.4 Reflexion der Gesellschaft/Medien

1.1.1.1.3 Gruppe

1.1.1.1.3.1 group interaction

1.1.1.1.3.2 Gruppengefühl/Kontaktfähigkeit

1.1.1.1.3.2.1 Kommunikation

1.1.1.1.3.2.2 Teamfähigkeit

1.1.1.1.3.2.3 Teams

1.1.1.1.3.3 fellow players

- 1.1.1.1.4 Regeln
- 1.1.1.1.5 negative Auswirkungen
 - 1.1.1.1.5.1 kontinuierlicher Erfolg
 - 1.1.1.1.5.2 reine Spiele-Spieler
 - 1.1.1.1.5.3 Beengung durch Spiele
 - 1.1.1.1.5.4 Tricks (Routine)
 - 1.1.1.1.5.4.1 schlechte Angewohnheiten
- 1.1.1.1.6 3 levels of play
 - 1.1.1.1.6.1 participation
 - 1.1.1.1.6.2 problem solving
 - 1.1.1.1.6.3 catalytic action
 - 1.1.1.1.6.3.1 breakthrough
- 1.1.1.1.7 Milieu (Spielstruktur)
- 1.1.1.1.8 jeder kann und möchte spielen
- 1.1.1.1.9 Transformation
- 1.1.1.1.10 refreshment, vitality
- 1.1.1.1.11 Spaß/Erregung
- 1.1.1.1.12 Spontaneität
- 1.1.1.1.13 Techniken
- 1.1.1.1.14 fester Rahmen als Sicherheit
- 1.1.1.1.15 Kontrolle
- 1.1.1.1.16 kein gewinnen
- 1.1.1.1.17 demokratisch
- 1.1.1.1.18 Spielfeld

1.1.1.2 Lehren

- 1.1.1.2.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie soll gelehrt werden?
 - 1.1.1.2.1.1 Trainer/künstlerische Leitung
 - 1.1.1.2.1.1.1 Problematisierung
 - 1.1.1.2.1.1.1.1 Autoritäre Strukturen
 - 1.1.1.2.1.1.1.1.1 positiv
 - 1.1.1.2.1.1.1.1.2 Anerkennung/Ablehnung
 - 1.1.1.2.1.1.1.1.3 Meister
 - 1.1.1.2.1.1.1.1.4 sind absolut negativ
 - 1.1.1.2.1.1.2 directing
 - 1.1.1.2.1.1.2.1 make mistakes
 - 1.1.1.2.1.1.2.2 get it right
 - 1.1.1.2.1.1.2.3 be obvious
 - 1.1.1.2.1.1.2.4 be bold
 - 1.1.1.2.1.1.2.5 shut up
 - 1.1.1.2.1.1.2.6 speak up
 - 1.1.1.2.1.1.3 Gleichheit von Lehrenden und Lernenden
 - 1.1.1.2.1.1.3.1 Fellow Player
 - 1.1.1.2.1.1.4 Gruppe das Gefühl geben, von ihrem Erfolg überzeugt zu sein
 - 1.1.1.2.1.1.5 Aufgabenbeschreibung
 - 1.1.1.2.1.2 sidecoaching
 - 1.1.1.2.1.3 zur Freiheit ermutigen
 - 1.1.1.2.1.3.1 schülerorientiert
 - 1.1.1.2.1.3.1.1 waiting for discoveries
 - 1.1.1.2.1.3.1.2 Geduld
 - 1.1.1.2.1.3.1.3 Freiwilligkeit/Gelassenheit

- 1.1.1.2.1.3.2 Verantwortung von der Person nehmen
- 1.1.1.2.1.3.3 nur mit lernwilligen S arbeiten
- 1.1.1.2.1.3.4 ein Milieu schaffen
- 1.1.1.2.1.3.5 Selbstschutz
- 1.1.1.2.1.3.6 Beispiele und Vergleiche vermeiden
- 1.1.1.2.1.3.7 Freiheit
- 1.1.1.2.1.4 jeden aktivierend
 - 1.1.1.2.1.4.1 Übungen in Theorie und Praxis
 - 1.1.1.2.1.4.1.1 Mechanismen
 - 1.1.1.2.1.4.2 freiwillig melden (kränklich aussehen)
- 1.1.1.2.1.5 wie soll nicht gelehrt werden?
 - 1.1.1.2.1.5.1 scenes get cut off in their prime
 - 1.1.1.2.1.5.2 the one right answer
 - 1.1.1.2.1.5.3 reviewing
- 1.1.1.2.1.6 improvisierte Szenen verschriftlichen
 - 1.1.1.2.1.6.1 Schreibwerkstatt
 - 1.1.1.2.1.6.2 Erstellung eines Skripts
 - 1.1.1.2.1.6.3 szenisches Schreiben
- 1.1.1.2.1.7 Workshop
- 1.1.1.2.1.8 Diagnose
- 1.1.1.2.1.9 Teamteaching
- 1.1.1.2.1.10 binnendifferenziert
- 1.1.1.2.1.11 Spielevorrat
- 1.1.1.2.2 Workshop
 - 1.1.1.2.2.1 warm-up/wrap-up games
 - 1.1.1.2.2.1.1 Opener/Kennenlernspiele
 - 1.1.1.2.2.2 Anregungen (Spolin)
 - 1.1.1.2.2.2.1 Definition
 - 1.1.1.2.2.2.2 Musterbeispiel
 - 1.1.1.2.2.2.3 Checkliste
 - 1.1.1.2.2.2.4 days order
 - 1.1.1.2.2.3 Arbeit am Schauspieler, Ensemble und Stück
 - 1.1.1.2.2.4 Auf die Bühne!
 - 1.1.1.2.2.5 Gruppenbildung
- 1.1.1.2.3 Problematisierungen
 - 1.1.1.2.3.1 richtig falsch
 - 1.1.1.2.3.2 Angst, Kontrolle und Ego versus Instinkt
 - 1.1.1.2.3.3 niemand bringt jemandem etwas bei
 - 1.1.1.2.3.3.1 Intuition kann nicht gelehrt werden

1.1.1.3 Lernform Gruppe

- 1.1.1.3.1 Gruppenprozesse
 - 1.1.1.3.1.1 Zusammenspiel
 - 1.1.1.3.1.1.1 Merksätze (Close u.a.)
 - 1.1.1.3.1.1.2 Emotionen
 - 1.1.1.3.1.1.3 beste Wirkung
 - 1.1.1.3.1.1.4 demokratisch
 - 1.1.1.3.1.1.5 Spiel als "natürliche Gruppenform"
 - 1.1.1.3.1.1.5.1 im Moment
 - 1.1.1.3.1.1.6 heilende Wirkung (von sofortiger Selbstbefriedigung)
 - 1.1.1.3.1.1.7 komplexe Verbundenheit miteinander

- 1.1.1.3.1.1.8 Autorität, Selbstdisziplin, Spaß
- 1.1.1.3.1.1.9 wenn einer dominiert
 - 1.1.1.3.1.1.9.1 shiner
- 1.1.1.3.1.2 Emergenz
 - 1.1.1.3.1.2.1 emergent frame
 - 1.1.1.3.1.2.2 collaborative emergence
- 1.1.1.3.1.3 groupmind
- 1.1.1.3.1.4 group agreement
 - 1.1.1.3.1.4.1 Gruppenkonsens
- 1.1.1.3.1.5 group creation
- 1.1.1.3.1.6 Gruppendynamik
- 1.1.1.3.1.7 gemeinsamer Fortschritt
- 1.1.1.3.1.8 Gruppenprozess ist einfach da
- 1.1.1.3.1.9 group wavelength
- 1.1.1.3.1.10 Unterschätzung
- 1.1.1.3.1.11 Energie
- 1.1.1.3.2 Zusammenarbeit
 - 1.1.1.3.2.1 Reflexion und Diskussion
 - 1.1.1.3.2.2 alle so gut wie möglich miteinbeziehen
 - 1.1.1.3.2.3 einander helfen
 - 1.1.1.3.2.4 Flechtwerk
 - 1.1.1.3.2.5 Laborarbeit
 - 1.1.1.3.2.6 social skills
 - 1.1.1.3.2.7 Teamfähigkeit
- 1.1.1.3.3 Kommunikation
 - 1.1.1.3.3.1 Interaktion
 - 1.1.1.3.3.2 turn
- 1.1.1.3.4 Konkurrenzverhalten
 - 1.1.1.3.4.1 natürlicher Wettstreit
 - 1.1.1.3.4.2 Heterogenität erwünscht (als Ansporn)
- 1.1.1.3.5 Gruppengröße
 - 1.1.1.3.5.1 Gruppenprofil (Kapital)
 - 1.1.1.3.5.1.1 Wendepunkt/Krise

1.1.1.4 Lernen

- 1.1.1.4.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie wird gelernt?
 - 1.1.1.4.1.1 Erfahrungen
 - 1.1.1.4.1.1.1 im Moment
 - 1.1.1.4.1.1.1.1 experimentieren
 - 1.1.1.4.1.1.1.2 Intuition
 - 1.1.1.4.1.1.1.3 organisch
 - 1.1.1.4.1.1.1.4 kreativer Ausdruck
 - 1.1.1.4.1.1.1.5 Spontaneität
 - 1.1.1.4.1.1.1.6 Entdeckung
 - 1.1.1.4.1.1.2 Handeln
 - 1.1.1.4.1.1.3 "schlummernde Potentialität"
 - 1.1.1.4.1.1.4 Reiz des Lernprozesses
 - 1.1.1.4.1.2 begabt/unbegabt/Talent
 - 1.1.1.4.1.2.1 Lernendenniveau
 - 1.1.1.4.1.2.1.1 Begabung - Durchschnitt
 - 1.1.1.4.1.2.2 Milieu/Umgebung

- 1.1.1.4.1.2.3 cold play
- 1.1.1.4.1.3 Disziplin
- 1.1.1.4.1.4 Austausch von Ideen
- 1.1.1.4.1.5 Weiterentwicklung
 - 1.1.1.4.1.5.1 Verstofflichung/Intellekt
 - 1.1.1.4.1.5.2 kognitiv
 - 1.1.1.4.1.5.3 handelnd
- 1.1.1.4.1.6 Lernprozess und -ziele
- 1.1.1.4.1.7 Experiment
 - 1.1.1.4.1.7.1 entdecken
- 1.1.1.4.1.8 Konzept der Überforderung als Chance für Spontaneität
- 1.1.1.4.1.9 Komplexes in kleine Schritte zerlegen
- 1.1.1.4.1.10 Charakterentwicklung
- 1.1.1.4.1.11 problemorientiert
- 1.1.1.4.1.12 "state of playing"
- 1.1.1.4.1.13 Konzept der Irreführung
- 1.1.1.4.1.14 Multiperspektive
- 1.1.1.4.1.15 Konzept der Überraschung
- 1.1.1.4.2 Lernblockaden
 - 1.1.1.4.2.1 Angst vor Bloßstellung
 - 1.1.1.4.2.2 Verkrampfung
 - 1.1.1.4.2.3 wie lernt man Improvisation?
 - 1.1.1.4.2.4 verbergen von unpassende Ideen
 - 1.1.1.4.2.5 Nachdenken/Intellekt

1.1.2 Lernhinhalte (Was?)

1.1.2.1 Regeln beachten

- 1.1.2.1.1 Systematisierung (Lösel)
 - 1.1.2.1.1.1 Geschichten erzählen
 - 1.1.2.1.1.1.1 Beginne mit einer Plattform/Routine
 - 1.1.2.1.1.1.1.1 Definiere das Wo? Wer? Was? der Szene
 - 1.1.2.1.1.1.1.2 Führe Elemente der Geschichte wieder ein und verknüpfe sie
 - 1.1.2.1.1.1.1.3 Keep it simple
 - 1.1.2.1.1.1.1.4 Find the game (listen to the game)
 - 1.1.2.1.1.1.1.5 Statte die Figuren aus (Endowment)
 - 1.1.2.1.1.1.1.6 Start positive
 - 1.1.2.1.1.1.2 Routine unterbrechen
 - 1.1.2.1.1.2 Angebote annehmen
 - 1.1.2.1.1.2.1 ja sagen
 - 1.1.2.1.1.2.2 Blockiere nicht
 - 1.1.2.1.1.2.2.1 major/minor
 - 1.1.2.1.1.2.3 Akzeptiere die Angebote von Mitspielern
 - 1.1.2.1.1.3 Grundhaltungen
 - 1.1.2.1.1.3.1 Don't make jokes
 - 1.1.2.1.1.3.2 No Playwriting
 - 1.1.2.1.1.3.3 Show, don't tell
 - 1.1.2.1.1.3.4 Follow the Follower
 - 1.1.2.1.1.3.5 Commitment zeigen

- 1.1.2.1.1.3.6 Listen and remember
- 1.1.2.1.1.4 Angebote machen
 - 1.1.2.1.1.4.1 Füge eine neue Information hinzu
 - 1.1.2.1.1.4.2 Stell keine Fragen
 - 1.1.2.1.1.4.3 Do something
 - 1.1.2.1.1.4.4 Jump and justify
- 1.1.2.1.2 Merksätze für Harold
 - 1.1.2.1.2.1 Storytelling
 - 1.1.2.1.2.2 Look for the game
 - 1.1.2.1.2.3 Listen and rember
 - 1.1.2.1.2.4 be specific
 - 1.1.2.1.2.5 Rollenspiel
 - 1.1.2.1.2.6 Stille
 - 1.1.2.1.2.7 Follow the unexpected twist
 - 1.1.2.1.2.8 don't ask questions
 - 1.1.2.1.2.9 Ernsthaftigkeit
 - 1.1.2.1.2.10 Ehrlichkeit
- 1.1.2.1.3 "Scheiter heiter!" als Umgang mit Fehlern
- 1.1.2.1.4 focus (point of concentration) beachten
- 1.1.2.1.5 Techniken
- 1.1.2.1.6 Don't cross the fourth wall
 - 1.1.2.1.6.1 in-frame/out-of-the-frame
 - 1.1.2.1.6.2 double voiced strategies
 - 1.1.2.1.6.3 stepping out
 - 1.1.2.1.6.4 wegen natürlicher Darstellung
- 1.1.2.1.7 Zehn Impro-Gebote
- 1.1.2.1.8 Zehn Regeln (Andersen)
- 1.1.2.1.9 Beats: the rule of three
- 1.1.2.1.10 set

1.1.2.2 Vertrauen entwickeln

- 1.1.2.2.1 Selbstbewusstsein/-vertrauen
 - 1.1.2.2.1.1 Geduld
 - 1.1.2.2.1.2 Freiheit (Erfahrungen machen)
 - 1.1.2.2.1.2.1 frei von Zustimmung/Ablehnung
 - 1.1.2.2.1.2.2 des körperlichen Ausdrucks
 - 1.1.2.2.1.2.3 Freiheit und Spiele
- 1.1.2.2.2 Gruppe
- 1.1.2.2.3 wohl fühlen
- 1.1.2.2.4 Abgrenzung zu Psychotherapie
 - 1.1.2.2.4.1 heilende Kraft
- 1.1.2.2.5 Spiele
- 1.1.2.2.6 Zögern
 - 1.1.2.2.6.1 Zensur
- 1.1.2.2.7 Gegenteil: Angst/Kontrolle

1.1.2.3 Figurenentwicklung/Rollenspiel reflektieren und umsetzen

- 1.1.2.3.1 Beziehungen
 - 1.1.2.3.1.1 Status
- 1.1.2.3.2 Rollenspiel
 - 1.1.2.3.2.1 inner action, inner life

- 1.1.2.3.2.2 Trennung von actor und character
- 1.1.2.3.2.3 Charakter beibehalten
- 1.1.2.3.2.4 je fortgeschrittener desto wichtiger
- 1.1.2.3.3 Körperlichkeit weiterentwickeln
- 1.1.2.3.4 goals

1.1.2.4 Alltag reflektieren und einbeziehen

- 1.1.2.4.1 Freiheit vom Alltagsleben
 - 1.1.2.4.1.1 Urlaub vom Alltagsselbst
 - 1.1.2.4.1.2 Persönlichkeit
 - 1.1.2.4.1.3 nicht mehr Ablehnung und Zustimmung
 - 1.1.2.4.1.4 nicht mehr Kontrolle
 - 1.1.2.4.1.5 Angst überwinden
- 1.1.2.4.2 Die Übertragung des Lernprozesses ins tägliche Leben
- 1.1.2.4.3 Einfluss des Alltags auf Bühnenspiel
 - 1.1.2.4.3.1 Bezug der Geschichten zum eigenen Leben

1.1.2.5 Kreativität reflektiert entfalten

- 1.1.2.5.1 Phantasie
- 1.1.2.5.2 kreativ und kritisch
- 1.1.2.5.3 negativ gedeutet
- 1.1.2.5.4 selbstschaffend, selbstorganisch und authentisch
- 1.1.2.5.5 Charaktere generalisierend spielen
- 1.1.2.5.6 Lila - Gegensätzliches harmonisch verbinden
- 1.1.2.5.7 Grundvoraussetzungen des Schaffens
- 1.1.2.5.8 Durchbruch/breakthrough
- 1.1.2.5.9 Problem des Einfalls (Muse)
- 1.1.2.5.10 Gegenteil Blockade
- 1.1.2.5.11 Spontaneität
- 1.1.2.5.12 gemeinsame, inspirierende, kreative Erfahrung

1.1.2.6 Hören trainieren

1.1.2.7 Ruhe wirken lassen

- 1.1.2.7.1 sich Zeit lassen
- 1.1.2.7.2 Entspannung
- 1.1.2.7.3 Verlangsamung: Keine Spiele
- 1.1.2.7.4 an einer Idee dran bleiben

1.1.2.8 Assoziationsfähigkeiten reflektiert entfalten

1.1.2.9 Spaß haben

1.1.2.10 Gedächtnis nutzen

1.1.3 Didaktik (Warum?)

1.1.3.1 Improvisationstheater motiviert Jugendliche

- 1.1.3.1.1 für Klassenraum
 - 1.1.3.1.1.1 an Jugendlichen orientiert

- 1.1.3.1.1.1 audience development
- 1.1.3.1.1.2 Beteiligung an der Entstehung des Stücks
- 1.1.3.1.1.3 ihre Themen/Lebenswelt
- 1.1.3.1.1.2 Vitalität
- 1.1.3.1.2 ihre frühere Offenheit zurückzuerobern
- 1.1.3.1.3 Spaß, Spiel, Regeln, Unsinn
- 1.1.3.1.4 Humor, Spannung, Dramaturgie
- 1.1.3.1.5 Stückauswahl

1.1.3.2 als theatrales Basistraining

- 1.1.3.2.1 geht über Charakterdarstellung/Lernen einer Rolle hinaus

1.1.3.3 Theater als Gesamtkunstwerk

- 1.1.3.3.1 Logistik, Organisation

1.1.3.4 Wahrnehmungsdifferenzierung

- 1.1.3.4.1 Medienkompetenz/kritischer Umgang
- 1.1.3.4.2 improvisierte Kunstform der Comedy Show
- 1.1.3.4.3 produktive Assoziationen

1.2 Inszenierung der Kunstform

1.2.1 im Moment

- 1.2.1.1 Flow
 - 1.2.1.1.1 Trance - Besessenheit
 - 1.2.1.1.2 nicht trainierbar aber sensibilisierbar
 - 1.2.1.1.2.1 sensibilisierbar
 - 1.2.1.1.2.2 optimierbar
 - 1.2.1.1.3 Spaß/wohl fühlen
 - 1.2.1.1.4 Gelassenheit/Sicherheit
 - 1.2.1.1.5 Publikum
 - 1.2.1.1.6 Kontrolle
 - 1.2.1.1.7 Durchschnittlichkeit
 - 1.2.1.1.8 Normalzustand
- 1.2.1.2 Spontaneität
 - 1.2.1.2.1 Intuition
 - 1.2.1.2.1.1 genius
 - 1.2.1.2.1.2 intuitives Wissen
 - 1.2.1.2.2 Kreativität als Synonym
 - 1.2.1.2.2.1 Leere
 - 1.2.1.2.3 Inspiration
 - 1.2.1.2.3.1 Offenheit
 - 1.2.1.2.4 persönliche Freiheit
 - 1.2.1.2.4.1 Selbstvertrauen
 - 1.2.1.2.5 Kinderkult
 - 1.2.1.2.6 Angst vor Spontaneität
 - 1.2.1.2.7 Freiheit
 - 1.2.1.2.8 Explosion
 - 1.2.1.2.9 Gewohnheiten als Gegenpol

- 1.2.1.3 Kontrolle
 - 1.2.1.3.1 Scheitern
 - 1.2.1.3.1.1 Fehler
 - 1.2.1.3.2 Risiko
 - 1.2.1.3.3 Angst
 - 1.2.1.3.4 Unbewusstsein
- 1.2.1.4 Spiritualität/Mystik
- 1.2.1.5 Präsenz
 - 1.2.1.5.1 kein Vorausplanen
 - 1.2.1.5.2 Instinkt
 - 1.2.1.5.3 gegen Analyse (Storytelling)
- 1.2.1.6 Prozess - nicht Produkt
- 1.2.1.7 keine Korrekturen/Wiederholbarkeit
- 1.2.1.8 Kommunikation
- 1.2.1.9 Liminalität

1.2.2 Storytelling

- 1.2.2.1 "Geschichten kaputtmachen"
 - 1.2.2.1.1 Gags
 - 1.2.2.1.2 tratschen
 - 1.2.2.1.3 ablenken/originell sein
 - 1.2.2.1.4 kneifen
 - 1.2.2.1.5 blockieren
 - 1.2.2.1.6 löschen
 - 1.2.2.1.7 neutralisieren
 - 1.2.2.1.8 ausweichen
 - 1.2.2.1.9 nachahmen
 - 1.2.2.1.10 negativ sein
 - 1.2.2.1.11 überbrücken
 - 1.2.2.1.12 Warteschleifen
- 1.2.2.2 eröffnen und verbinden
 - 1.2.2.2.1 eröffnen
 - 1.2.2.2.2 wiedereinführen
- 1.2.2.3 als Qualitätsmerkmal
- 1.2.2.4 "schafft Probleme"
- 1.2.2.5 Bedürfnis nach Geschichten
 - 1.2.2.5.1 rituelle und symbolische Bedeutung
- 1.2.2.6 Routine unterbrechen
- 1.2.2.7 Plot
 - 1.2.2.7.1 Archetypen
- 1.2.2.8 im Moment (Zug um Zug)
- 1.2.2.9 Rahmengeschichten
- 1.2.2.10 Bausteinprinzip
- 1.2.2.11 Hauptperson

1.2.3 Positionierung im Interdiskurs

- 1.2.3.1 Comedy/Volkstheater/Entertainment
 - 1.2.3.1.1 pro
 - 1.2.3.1.2 Abgrenzungsversuche
 - 1.2.3.1.3 kontra
- 1.2.3.2 Abgrenzungsversuche

- 1.2.3.2.1 Kritik an Sprechtheater
- 1.2.3.2.2 Kunstanspruch
- 1.2.3.3 Subkultur
 - 1.2.3.3.1 Geringschätzung
 - 1.2.3.3.2 mangelnde Ausbildung
- 1.2.3.4 Nähe zum Jazz

1.2.4 Künstler_innen

- 1.2.4.1 Gütekriterien
 - 1.2.4.1.1 gut
 - 1.2.4.1.2 schlecht
 - 1.2.4.1.3 Profi Amateur
- 1.2.4.2 Handwerk
- 1.2.4.3 Aufgaben
- 1.2.4.4 künstlerische Entwicklung
- 1.2.4.5 Originalität
- 1.2.4.6 Kern
- 1.2.4.7 Alchemisten
- 1.2.4.8 Inszenierung - Als Ob

1.2.5 Publikum

- 1.2.5.1 Zuschauerperspektive
 - 1.2.5.1.1 the audience congratulating itself
 - 1.2.5.1.2 Unterhaltung
- 1.2.5.2 richtiger Bezug zum Publikum
 - 1.2.5.2.1 autopoietische Feedbackschleife
 - 1.2.5.2.2 problematischer Umgang mit Publikum
- 1.2.5.3 Verbindung mit dem Zuschauer
- 1.2.5.4 Interaktivität/Vorgaben
- 1.2.5.5 tolles Publikum
- 1.2.5.6 Storytelling

2 JAZZ

2.1 Inszenierung der Vermittlung

2.1.1 Lerninhalte (Was?)

2.1.1.1 Jazztheorie reflektiert anwenden

- 2.1.1.1.1 Harmonik
 - 2.1.1.1.1.1 Akkorde als Zentrum
 - 2.1.1.1.1.1.1 Formeln
 - 2.1.1.1.1.1.1.1 II-V-I
 - 2.1.1.1.1.1.2 Akkordsymbole
 - 2.1.1.1.1.1.3 Klavier als Pflicht
 - 2.1.1.1.1.1.3.1 Gegendarstellung

- 2.1.1.1.1.4 Vier Mythen
- 2.1.1.1.1.5 tieferes Verständnis
- 2.1.1.1.2 Akkorde und Skalen als Zentrum
 - 2.1.1.1.2.1 alphabet of jazz
 - 2.1.1.1.2.2 Problematisierung
 - 2.1.1.1.2.3 Form
 - 2.1.1.1.2.4 Skalenwahl
- 2.1.1.1.3 Skalen reflektiert anwenden
 - 2.1.1.1.3.1 chromatic approach
 - 2.1.1.1.3.2 Tonleitern
 - 2.1.1.1.3.3 Skalenwechsel
 - 2.1.1.1.3.4 auswendig
 - 2.1.1.1.3.5 chromatische Tonleiter als Alphabet
 - 2.1.1.1.3.6 Klang erkunden
 - 2.1.1.1.3.7 Pentatonik
 - 2.1.1.1.3.8 Bezifferung
 - 2.1.1.1.3.9 Problematisierung
- 2.1.1.1.2 kognitives Durchdringen der Lerninhalte
 - 2.1.1.1.2.1 Intellekt/Verstand
 - 2.1.1.1.2.2 Problematisierung
 - 2.1.1.1.2.3 Balance entwickeln
 - 2.1.1.1.2.4 Logik
 - 2.1.1.1.2.5 Verbalisierung
- 2.1.1.1.3 Rhythmus
 - 2.1.1.1.3.1 Pausen (pacing/resting)
 - 2.1.1.1.3.2 Orientierung
 - 2.1.1.1.3.2.1 Viertaktigkeit
 - 2.1.1.1.3.3 Notenwert/-längenwahl
 - 2.1.1.1.3.4 variieren
 - 2.1.1.1.3.5 Wiederholungen
 - 2.1.1.1.3.6 Tempowahl
 - 2.1.1.1.3.7 Körperlichkeit
 - 2.1.1.1.3.8 Swingfeeling
- 2.1.1.1.4 Melodik
 - 2.1.1.1.4.1 Motivisches Arbeiten
 - 2.1.1.1.4.2 Permutation
 - 2.1.1.1.4.3 akkordbezogene Methode (Pattern)
 - 2.1.1.1.4.4 Gruppierung
 - 2.1.1.1.4.5 Zielnoten/-töne
- 2.1.1.1.5 Intervalle
- 2.1.1.1.6 Theorie und Praxis
 - 2.1.1.1.6.1 Gegenpol
 - 2.1.1.1.6.2 Zusammengehörig
- 2.1.1.1.7 Problematisierung
- 2.1.1.1.8 Leittonlinien/guide lines

2.1.1.2 Instrument/Technik beherrschen

- 2.1.1.2.1 Pattern antrainieren
 - 2.1.1.2.1.1 kreativitätsfördernd
 - 2.1.1.2.1.2 Automation
 - 2.1.1.2.1.2.1 erst langsam, dann das Tempo steigern

- 2.1.1.2.1.2.2 als Notnagel für Fehlersituationen
- 2.1.1.2.1.3 un kreativ
 - 2.1.1.2.1.3.1 Bild der Maschine
- 2.1.1.2.2 Sound entwickeln
 - 2.1.1.2.2.1 Lebensaufgabe
 - 2.1.1.2.2.2 individuelles Markenzeichen
 - 2.1.1.2.2.3 zu selten beachtet
 - 2.1.1.2.2.4 sehr komplex
 - 2.1.1.2.2.5 sich zuhören
- 2.1.1.2.3 Transponieren können
 - 2.1.1.2.3.1 Problematisierung
 - 2.1.1.2.3.2 bezogen auf Pattern
 - 2.1.1.2.3.3 Tonumfang erweitern/ausnutzen
 - 2.1.1.2.3.3.1 dramatischer Effekt
 - 2.1.1.2.3.3.2 Variationsmöglichkeit nutzen
 - 2.1.1.2.3.3.3 Nutzen des gesamten Instruments
- 2.1.1.2.4 Geläufigkeit entwickeln
- 2.1.1.2.5 Artikulation reflektiert anwenden
- 2.1.1.2.6 Dynamik reflektiert anwenden

2.1.1.3 mit Fehlern umgehen

- 2.1.1.3.1 Lösungsansätze
 - 2.1.1.3.1.1 Fehler gehören dazu
 - 2.1.1.3.1.1.1 auch gute Solisten machen Fehler
 - 2.1.1.3.1.1.2 Gegenteil Perfektion
 - 2.1.1.3.1.1.3 subjektive Fehlertoleranz
 - 2.1.1.3.1.1.4 Gruppe fängt Fehler auf
 - 2.1.1.3.1.1.5 viel oder wenig Spannung
 - 2.1.1.3.1.1.6 sich mit Fehlern wohlfühlen
 - 2.1.1.3.1.1.7 Fehler als neuer Impuls
 - 2.1.1.3.1.1.8 the arrogance to play what he wanted to play
 - 2.1.1.3.1.1.9 Fehler eines Lehrers
 - 2.1.1.3.1.1.10 Fehler als Quelle für Originalität
 - 2.1.1.3.1.1.11 no risk no fun
 - 2.1.1.3.1.1.11.1 Risiken des Zufalls eindämmen
 - 2.1.1.3.1.1.12 shit happens
 - 2.1.1.3.1.1.13 nicht hängen bleiben
 - 2.1.1.3.1.1.14 Jazz bedeutet: Alles ist möglich
 - 2.1.1.3.1.2 outside (when wrong, play strong)
 - 2.1.1.3.1.3 Fehler vermeiden
 - 2.1.1.3.1.3.1 antrainierte Automatismen
 - 2.1.1.3.1.3.2 Wissen, Erfahrung, Gehör, Instrumentaltechnik, Klangverständnis
 - 2.1.1.3.1.3.3 Fingersätze
 - 2.1.1.3.1.4 denken ausschalten
 - 2.1.1.3.1.5 "That's The Most Beautiful Sound I've Ever Heard"
- 2.1.1.3.2 harmonisch-melodische Fehler
 - 2.1.1.3.2.1 avoid note
- 2.1.1.3.3 der Kontext bestimmt die Regeln
 - 2.1.1.3.3.1 Einschränkungen
 - 2.1.1.3.3.1.1 idiomatisch
 - 2.1.1.3.3.1.2 andere Seite der Medaille

- 2.1.1.3.4 Differenzierung
 - 2.1.1.3.4.1 unbemerkter Regelverstoß
 - 2.1.1.3.4.2 bemerktes Verspielen
- 2.1.1.3.5 Tabu

2.1.1.4 Hörvermögen entwickeln

- 2.1.1.4.1 Voraushören/inneres Hören
 - 2.1.1.4.1.1 Singen
 - 2.1.1.4.1.2 im Moment
 - 2.1.1.4.1.2.1 Hilfsmittel
 - 2.1.1.4.1.3 Problematisierung
 - 2.1.1.4.1.4 Langzeitperspektive
- 2.1.1.4.2 Hören als wichtigster Aspekt?
 - 2.1.1.4.2.1 Brücke zwischen Theorie und Praxis
 - 2.1.1.4.2.2 je fortgeschrittener desto wichtiger
 - 2.1.1.4.2.3 wichtiger als Schrift
 - 2.1.1.4.2.4 steht über Theorie (?)
 - 2.1.1.4.2.5 Swinggefühl erwerben
 - 2.1.1.4.2.6 sich selbst aufnehmen und anhören
 - 2.1.1.4.2.7 auf den Klang hören
 - 2.1.1.4.2.8 Bezug zum Bandklang
 - 2.1.1.4.2.9 Klang und Gefühl von Akkorden
 - 2.1.1.4.2.10 nach Gehör spielen
 - 2.1.1.4.2.11 gibt Selbstvertrauen/Sicherheit
- 2.1.1.4.3 Musiker anhören
- 2.1.1.4.4 Hörvermögen trainieren
- 2.1.1.4.5 Definition von "good ears"
- 2.1.1.4.6 Problematisierung
- 2.1.1.4.7 Aufbau einer Klangbibliothek
- 2.1.1.4.8 Differenzierung

2.1.1.5 Regeln/Merksätze beachten

- 2.1.1.5.1 für Melodik
 - 2.1.1.5.1.1 Akkordtöne
 - 2.1.1.5.1.2 Skalen
 - 2.1.1.5.1.3 für Pattern
- 2.1.1.5.2 für das Üben
- 2.1.1.5.3 für den high school jazz band director
 - 2.1.1.5.3.1 Schlagzeuger
 - 2.1.1.5.3.2 Bassisten
 - 2.1.1.5.3.3 Klavierspieler
- 2.1.1.5.4 zum Befolgen von Regeln
- 2.1.1.5.5 Gründe für die Regeln
 - 2.1.1.5.5.1 Regeln und Kreativität
 - 2.1.1.5.5.2 jazz can't be taught
 - 2.1.1.5.5.3 Regeln aus Soli ableiten
- 2.1.1.5.6 Singen
- 2.1.1.5.7 Solieren
- 2.1.1.5.8 Angst
- 2.1.1.5.9 Beharrlichkeit und Sorgfalt
- 2.1.1.5.10 Fehler

- 2.1.1.5.11 individuelle Kreativität
- 2.1.1.5.12 Regeln und Kontext
- 2.1.1.5.13 auswendig
- 2.1.1.5.14 Form
- 2.1.1.5.15 Lachen
- 2.1.1.5.16 für Rhythmus (pacing)
- 2.1.1.5.17 für Harmonik

2.1.1.6 Kreativität entwickeln

- 2.1.1.6.1 Abwechslung/interessant bleiben
 - 2.1.1.6.1.1 Überraschung von Band und Publikum
 - 2.1.1.6.1.2 beim Üben
 - 2.1.1.6.1.3 immer das selbe Stück gestalten
 - 2.1.1.6.1.4 Variieren können
- 2.1.1.6.2 Spielen lernen
 - 2.1.1.6.2.1 sweetest nectar
 - 2.1.1.6.2.2 fear-based play
 - 2.1.1.6.2.3 effortless play
 - 2.1.1.6.2.4 als Lernform
 - 2.1.1.6.2.5 erst nach Training
- 2.1.1.6.3 experimentieren
- 2.1.1.6.4 Personalstil
- 2.1.1.6.5 Hören
- 2.1.1.6.6 Kind
- 2.1.1.6.7 Risiko
- 2.1.1.6.8 Instinkt als Gegenpol zu Intellekt
- 2.1.1.6.9 Buchtipp
- 2.1.1.6.10 Limitierung als Herausforderung
- 2.1.1.6.11 Freiheit
- 2.1.1.6.12 Harte Arbeit
- 2.1.1.6.13 Technik
- 2.1.1.6.14 Form
- 2.1.1.6.15 expressive Kreativität
- 2.1.1.6.16 entdecken der schöpferischen Quelle
- 2.1.1.6.17 linke und rechte Gehirnhälfte
- 2.1.1.6.18 Die praktische und dennoch kreative Methode

2.1.1.7 Selbstvertrauen/Sicherheit entwickeln

- 2.1.1.7.1 Ängste/Blockaden abbauen
 - 2.1.1.7.1.1 fear for playing
 - 2.1.1.7.1.2 fear-based teaching
 - 2.1.1.7.1.3 fear of ghosts
 - 2.1.1.7.1.4 Furcht überwindet man mit Wissen
- 2.1.1.7.2 Psychologie (Werner)
 - 2.1.1.7.2.1 "That's The Most Beautiful Sound I've Ever Heard"
 - 2.1.1.7.2.2 believe in you
- 2.1.1.7.3 Hören
- 2.1.1.7.4 Mut
- 2.1.1.7.5 great soloist = large ego
- 2.1.1.7.6 Unabhängigkeit
- 2.1.1.7.7 vor der Improvisation

2.1.1.7.8 durch Skalen üben

2.1.1.8 jazzspezifische Gruppenimprovisation (Band)

2.1.1.8.1 Kollektiv

2.1.1.8.1.1 pacing

2.1.1.8.1.2 nachsichtig sein

2.1.1.8.1.3 Rollenverteilung

2.1.1.8.2 positive relationship

2.1.1.8.3 Reflexion

2.1.1.8.4 discussion

2.1.1.8.5 trying to search for that special combination of sounds

2.1.1.8.6 Kompositionsmethode

2.1.1.8.7 chromatisches Zusammenspiel

2.1.1.8.8 experience

2.1.1.8.9 sensitive listening

2.1.1.8.10 balance individualism and group playing

2.1.1.8.11 artistic developement

2.1.1.8.12 give and take

2.1.1.8.13 Qualitätsmerkmal Fortgeschrittener

2.1.1.8.14 Gruppenunterricht als problematisch

2.1.1.9 systematische Ansätze zu Lerninhalten

2.1.1.9.1 Liebman

2.1.1.9.1.1 3 The Artistic Triangle (The 3H Club)

2.1.1.9.1.1.1 Emotionen

2.1.1.9.1.2 3 major areas

2.1.1.9.2 Busch

2.1.1.9.3 Crook

2.1.1.9.3.1 Improvisationslernen besteht aus

2.1.1.9.3.1.1 preparation

2.1.1.9.3.1.2 practicing

2.1.1.9.3.2 Improvisation besteht aus

2.1.1.9.3.2.1 when to play (pacing)

2.1.1.9.3.2.2 how to play

2.1.1.9.3.2.3 what to play

2.1.1.9.4 Aebershold

2.1.1.9.5 6 Pfeiler (Sikora)

2.1.1.9.5.1 Spannung/Entspannung

2.1.1.10 Individualität/Originalität entwickeln

2.1.1.10.1 Bildungshorizont erweitern

2.1.1.10.1.1 all music worldwide past, present, future

2.1.1.10.1.2 Jazztradition

2.1.1.10.1.3 Allgemeinbildung

2.1.1.10.1.4 Philosophie

2.1.1.10.2 erst kopieren

2.1.1.10.2.1 Problematisierung/Differenzierung

2.1.1.10.2.2 Lehrende zeigen eigene Originalität Lernenden

2.1.1.10.3 steht am Ende des Lernprozesses

2.1.1.10.4 major challenge

2.1.1.10.5 large ego

- 2.1.1.10.6 Personalstil
- 2.1.1.10.7 develop his own individual set of expressive nuances
- 2.1.1.10.8 own creative impulses

2.1.1.11 Repertoire entwickeln

- 2.1.1.11.1 tunes
- 2.1.1.11.2 Stilistiken
 - 2.1.1.11.2.1 Bebop
 - 2.1.1.11.2.2 Blues
- 2.1.1.11.3 Form
- 2.1.1.11.4 Themen

2.1.1.12 Spannung/Entspannung gestalten

- 2.1.1.12.1 Konsonanz/Dissonanz
 - 2.1.1.12.1.1 Auflösung
- 2.1.1.12.2 Tonhöhe
- 2.1.1.12.3 Kontrast
- 2.1.1.12.4 Richtungsänderung
- 2.1.1.12.5 Tempo
- 2.1.1.12.6 Volumen, Dichte
- 2.1.1.12.7 Melodie
- 2.1.1.12.8 Notenwerte
- 2.1.1.12.9 dramatische Effekte

2.1.1.13 Alltagsbezug

2.1.1.14 Feeling/Gefühl für jazzspezifisches Musizieren entwickeln

- 2.1.1.14.1 Trias Klang-Gefühl-Begriff
- 2.1.1.14.2 Gefühl für Akkorde
- 2.1.1.14.3 Swing-Feeling

2.1.1.15 Spaß haben

2.1.1.16 Storytelling reflektiert anwenden

- 2.1.1.16.1 ausdrucksstark
- 2.1.1.16.2 dramaturgischer Aufbau

2.1.1.17 Vokabular entwickeln

2.1.1.18 Gedächtnis nutzen

2.1.2 Methodik (Wie?)

2.1.2.1 Lernen

- 2.1.2.1.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie soll gelernt werden?
 - 2.1.2.1.1.1 imitativ
 - 2.1.2.1.1.1.1 Musiker anhören und nachahmen
 - 2.1.2.1.1.1.1.1 als Inspiration zum Improvisieren
 - 2.1.2.1.1.1.2 Problematisierung

- 2.1.2.1.1.1.3 Zurückweisung der Kritik
 - 2.1.2.1.1.1.3.1 exaktes Reproduzieren
- 2.1.2.1.1.1.4 zur Behebung von Rhythmusproblemen
- 2.1.2.1.1.1.5 3 Schritte des Lernens
- 2.1.2.1.1.1.6 Solo auswendig lernen
- 2.1.2.1.1.1.7 traditionsgemäßes Lernen
- 2.1.2.1.1.1.8 Idole
- 2.1.2.1.1.2 Perspektive: Lebensaufgabe
 - 2.1.2.1.1.2.1 viel und hart arbeiten (Jazz ist schwierig zu lernen)
 - 2.1.2.1.1.2.1.1 Gegenteil: Ready, fire, aim
 - 2.1.2.1.1.2.2 geduldig
 - 2.1.2.1.1.2.3 Meisterschaft
 - 2.1.2.1.1.2.4 wird immer stressiger
- 2.1.2.1.1.3 diszipliniert
- 2.1.2.1.1.4 traditionsbewusst
 - 2.1.2.1.1.4.1 Kennen der Historie des trad. Jazz Vokabulars
 - 2.1.2.1.1.4.2 Grundlage für aktuelle Trends
 - 2.1.2.1.1.4.3 Quellen des aktuellen Idols
 - 2.1.2.1.1.4.4 street learning
 - 2.1.2.1.1.4.5 Gegendarstellung
 - 2.1.2.1.1.4.6 und gerade deswegen individuelle Freiheiten
- 2.1.2.1.1.5 ernsthaft/serious
 - 2.1.2.1.1.5.1 Humor
- 2.1.2.1.1.6 analytisches Verstehen/Wissen
 - 2.1.2.1.1.6.1 angewandte Theorie
 - 2.1.2.1.1.6.2 Analysieren
 - 2.1.2.1.1.6.2.1 Problematisierung
- 2.1.2.1.1.7 transkribieren
 - 2.1.2.1.1.7.1 gegen Problematisierung
 - 2.1.2.1.1.7.2 mühsam
 - 2.1.2.1.1.7.3 am wichtigsten, weil
 - 2.1.2.1.1.7.3.1 Jazzvokabeln aneignen
 - 2.1.2.1.1.7.3.2 kann individuellen Fähigkeiten angepasst werden
 - 2.1.2.1.1.7.3.3 practical use
 - 2.1.2.1.1.7.3.4 analysis
 - 2.1.2.1.1.7.3.5 exact duplication
 - 2.1.2.1.1.7.3.6 ear training
 - 2.1.2.1.1.7.3.7 einziges Mittel für Swingfeel/Phrasierung
 - 2.1.2.1.1.7.3.8 Jazztradition aneignen
- 2.1.2.1.1.8 kritisch/selbstkritisch
 - 2.1.2.1.1.8.1 Umgang mit Kritik
 - 2.1.2.1.1.8.2 selbstkritisch/selbstreflektiert
 - 2.1.2.1.1.8.2.1 realistisch
 - 2.1.2.1.1.8.2.2 Diagnose und Verbesserung der Stärken/Schwächen
 - 2.1.2.1.1.8.2.2.1 Wirkungsgefüge Jazz
 - 2.1.2.1.1.8.2.2.2 problemorientiert
 - 2.1.2.1.1.8.2.2.3 Lerntyp/-kanäle
- 2.1.2.1.1.9 selbstverantwortlich
 - 2.1.2.1.1.9.1 eigenständig
 - 2.1.2.1.1.9.2 Bandspiel
 - 2.1.2.1.1.9.3 Wahlmöglichkeiten wahrnehmen

- 2.1.2.1.1.9.3.1 Lehrende aussuchen
- 2.1.2.1.1.10 ehrgeizig
- 2.1.2.1.1.11 Lernende erkennen Lehrende als Autorität an
- 2.1.2.1.1.12 kontrolliert
 - 2.1.2.1.1.12.1 ehrlich
- 2.1.2.1.1.13 systematisch
- 2.1.2.1.1.14 ausgewogen
 - 2.1.2.1.1.14.1 stilistische Ausgewogenheit
 - 2.1.2.1.1.14.2 balance of sound and silence
- 2.1.2.1.1.15 exakt/korrekt
- 2.1.2.1.1.16 effektiv
- 2.1.2.1.1.17 strukturiert
- 2.1.2.1.1.18 experimentierfreudig - offen
 - 2.1.2.1.1.18.1 sich stetig weiter entwickeln wollen
- 2.1.2.1.1.19 konzentriert/fokussiert
- 2.1.2.1.1.20 Instrument
- 2.1.2.1.2 Üben
 - 2.1.2.1.2.1 planen
 - 2.1.2.1.2.1.1 Gegenteil; Ready, fire, aim
 - 2.1.2.1.2.1.2 Übeauswahl
 - 2.1.2.1.2.1.2.1 Target Approach
 - 2.1.2.1.2.1.3 strukturiert
 - 2.1.2.1.2.1.4 diszipliniert
 - 2.1.2.1.2.1.5 gründlich und systematisch
 - 2.1.2.1.2.1.6 konzentriert/fokussiert
 - 2.1.2.1.2.2 Sinn des Übens
 - 2.1.2.1.2.2.1 automatisieren
 - 2.1.2.1.2.2.1.1 Unterbewusstsein
 - 2.1.2.1.2.2.2 Freiheit
 - 2.1.2.1.2.2.3 Reflexe
 - 2.1.2.1.2.2.4 Instinkt entwickeln
 - 2.1.2.1.2.3 Überoutine
 - 2.1.2.1.2.3.1 Ritual
 - 2.1.2.1.2.4 Üben und Improvisieren sind Gegensätze
 - 2.1.2.1.2.4.1 eins mit dem Material werden
 - 2.1.2.1.2.4.2 Rechtfertigungsgrund technische Schwierigkeiten
 - 2.1.2.1.2.4.2.1 Musikalität nicht vergessen
 - 2.1.2.1.2.5 Pattern üben
 - 2.1.2.1.2.6 Wiederholung
 - 2.1.2.1.2.7 kreativ
 - 2.1.2.1.2.8 Improvisieren als Üben
 - 2.1.2.1.2.9 gemeinsam Üben/trainieren
 - 2.1.2.1.2.10 1% Begabung und 99% üben
 - 2.1.2.1.2.10.1 Vokabeln pauken
 - 2.1.2.1.2.11 effortless mastery
 - 2.1.2.1.2.12 nicht überfordern
 - 2.1.2.1.2.13 Verschriftlichung
 - 2.1.2.1.2.14 Skalen üben
 - 2.1.2.1.2.15 Übehilfen
 - 2.1.2.1.2.16 Meisterschaft
 - 2.1.2.1.2.17 Begleitung beim Üben

- 2.1.2.1.2.18 harmonic setting
- 2.1.2.1.2.19 reflektieren
- 2.1.2.1.2.20 Kunst des Übens
- 2.1.2.1.2.21 alles ist Üben (auch Konzerte)
- 2.1.2.1.3 Problematisierungen
 - 2.1.2.1.3.1 welche Lernform?
 - 2.1.2.1.3.1.1 Institutionen
 - 2.1.2.1.3.1.2 Kollege/Peergroup
 - 2.1.2.1.3.1.3 trial and error (autodidaktisch)
 - 2.1.2.1.3.1.4 direkt von den Meistern
 - 2.1.2.1.3.1.5 Einzelunterricht
 - 2.1.2.1.3.1.6 Workshop
 - 2.1.2.1.3.1.7 bekannter Lehrer/Institution
 - 2.1.2.1.3.2 Ist Improvisation lernbar?
 - 2.1.2.1.3.2.1 Kritik an "begabt/unbegabt"
 - 2.1.2.1.3.2.2 Mythos: Jazz kann nicht gelehrt werden
 - 2.1.2.1.3.2.3 jeder kann improvisieren
 - 2.1.2.1.3.2.4 gesellschaftliche Setzungen
- 2.1.2.1.4 Lernstufen
 - 2.1.2.1.4.1 Anfänger
 - 2.1.2.1.4.2 Fortgeschrittene
 - 2.1.2.1.4.3 Meisterschaft
- 2.1.2.1.5 Lernvoraussetzungen
 - 2.1.2.1.5.1 Motivation
 - 2.1.2.1.5.2 Wille
 - 2.1.2.1.5.3 to focus
 - 2.1.2.1.5.4 für ein How-to-improvise-Buch
 - 2.1.2.1.5.5 Akzeptieren
- 2.1.2.1.6 Spezifika (Unterschied zur europäischen Tradition)
 - 2.1.2.1.6.1 sozial
 - 2.1.2.1.6.2 ganzheitlich

2.1.2.2 Lehren

- 2.1.2.2.1 Ratschläge/Qualitätskriterien: Wie soll gelehrt werden?
 - 2.1.2.2.1.1 Wie soll nicht gelehrt werden?
 - 2.1.2.2.1.2 Diagnose und Verbesserung der Stärken/Schwächen
 - 2.1.2.2.1.2.1 Latente Stärken wecken
 - 2.1.2.2.1.2.2 Feedback
 - 2.1.2.2.1.3 für Wahlmöglichkeiten sensibilisieren
 - 2.1.2.2.1.4 Zielsetzung
 - 2.1.2.2.1.5 lernen organisieren/strukturieren
 - 2.1.2.2.1.6 künstlerische Tätigkeiten/Entwicklung
 - 2.1.2.2.1.7 Fachwissen/-kompetenz
 - 2.1.2.2.1.7.1 tiefes Verständnis anstelle von oberflächlichen Hilfestellungen
 - 2.1.2.2.1.8 Musizieren im Unterricht
 - 2.1.2.2.1.9 Persönlichkeit
 - 2.1.2.2.1.10 Übehilfen geben
 - 2.1.2.2.1.11 Hilfe zur Selbsthilfe
 - 2.1.2.2.1.12 Verbalisierung
 - 2.1.2.2.1.13 Individualität entwickeln
 - 2.1.2.2.1.14 selbstreflektiert

- 2.1.2.2.1.15 effektiv
- 2.1.2.2.1.16 Kompositionstraining
- 2.1.2.2.1.17 Geduld/Ausdauer
- 2.1.2.2.1.18 positive Verstärkung
- 2.1.2.2.1.19 Autorität
- 2.1.2.2.1.20 Beispiele geben
- 2.1.2.2.1.21 career guidance
- 2.1.2.2.1.22 Dokumentation
- 2.1.2.2.1.23 game
- 2.1.2.2.1.24 gewissenhaft/sorgfältig
- 2.1.2.2.1.25 Lernraum
- 2.1.2.2.1.26 regelmäßiger Unterricht
- 2.1.2.2.1.27 Schülerorientierung
- 2.1.2.2.1.28 Selbstvertrauen zurückgewinnen
- 2.1.2.2.1.29 selbes Instrument
- 2.1.2.2.2 Bezahlung
- 2.1.2.2.3 Problematisierungen
- 2.1.2.2.4 Visionen
- 2.1.2.2.5 Lehren als gute Lebenslösung
- 2.1.2.2.6 major music industry

2.1.2.3 Verschriftlichung

- 2.1.2.3.1 Notation
 - 2.1.2.3.1.1 Noten lesen
 - 2.1.2.3.1.2 Ausnotiertes Solo
 - 2.1.2.3.1.3 Transkribieren
 - 2.1.2.3.1.3.1 Analyse von Transkriptionen
 - 2.1.2.3.1.4 Pattern
 - 2.1.2.3.1.5 Audiation
 - 2.1.2.3.1.6 Fakebooks
 - 2.1.2.3.1.7 Vomblattspiel
- 2.1.2.3.2 Problematisierungen
- 2.1.2.3.3 Tonträger und Bücher als Lernhilfen
- 2.1.2.3.4 korrekte Verschriftlichung (Realbook)
- 2.1.2.3.5 Schüler-Lehrer-Beziehung
 - 2.1.2.3.5.1 Bezahlung
 - 2.1.2.3.5.2 Kritik

2.1.3 Didaktik (Warum?)

2.1.3.1 warum in Institutionen?

2.1.3.2 als Ergänzung zu anderer Musik

- 2.1.3.2.1 internationaler Standard
- 2.1.3.2.2 america's only original art form

2.1.3.3 audience developement

- 2.1.3.3.1 not a professional career

2.2 Inszenierung der Kunstform

2.2.1 Positionierung im Interdiskurs

2.2.1.1 Vergleich mit bzw. Bezug zu europäischer "Klassik"

2.2.1.1.1 Jazz an Universität, Highschool, etc.

2.2.1.1.1.1 "jazz has no place in the academy"

2.2.1.1.2 Alleinherrschaftsanspruch

2.2.1.1.2.1 natürlichste Form des Musizierens

2.2.1.1.2.2 Heroisierung

2.2.1.1.3 Komposition

2.2.1.1.4 Harmonielehre

2.2.1.1.5 Kunstanspruch

2.2.1.1.6 Jazz als contemporary music

2.2.1.1.7 Prozess

2.2.1.2 Abgrenzungsversuche

2.2.1.2.1 weg vom Subkultur-Image

2.2.1.2.1.1 Verschriftlichung

2.2.1.2.1.1.1 common practice

2.2.1.2.2 eine Stilistik ist der wahre Jazz

2.2.1.2.3 von U-Musik

2.2.1.2.4 von Pop/Rockmusik

2.2.2 im Moment

2.2.2.1 Mystik

2.2.2.1.1 Spiritualität

2.2.2.1.1.1 genius

2.2.2.1.2 Problematisierungen

2.2.2.1.2.1 divine inspiration

2.2.2.1.3 Hypnose

2.2.2.1.4 Magie

2.2.2.2 Flow (ohne nachzudenken)

2.2.2.3 Erfinden

2.2.2.4 Problematisierungen

2.2.2.4.1 Routinen

2.2.2.5 Nachdenken oder/und Instinkt

2.2.2.5.1 Automation

2.2.3 Künstler_innen

2.2.3.1 Personalstil

2.2.3.1.1 Meisterschaft/Virtuosität

2.2.3.1.1.1 solistische Kompetenz

2.2.3.1.1.2 creating the illusion

2.2.3.1.2 intuitiv

2.2.3.1.3 innovativ

2.2.3.1.4 Sound

2.2.3.1.5 inspiriert

2.2.3.1.6 Konkurrenz

2.2.4 Kommunikation

2.2.4.1 mit dem Publikum

2.2.4.1.1 emotionaler Ausdruck = Kommunikation

- 2.2.4.1.2 Spannungserzeugung
- 2.2.4.2 mit Mitspieler_innen in einer Gruppe
 - 2.2.4.2.1 Zusammenspiel
 - 2.2.4.2.2 demokratisch

3. Memos zu Analyseeinheiten

Notizen zum Sampling und zu Inszenierungsweisen

Improvisationstheater

Seiten 344

Wörter: 85.579

Warum wird mit T15 das Sampling für Improvisationstheater beendet?

- Sättigung ist erkennbar: Immer wieder werden Regeln aufgestellt, die zwar nicht absolut deckungsgleich sind, aber auf andere Art und Weise das ins Zentrum rücken, was in anderen Diskursfragmente auch schon thematisiert worden ist
- selbst mit extremem Maximum Variation Sampling werden mit T14 und T15 kaum neue Impulse gewonnen
- der Diskurs zu Improvisationstheater und seiner Vermittlung ist recht homogen, was die grundsätzlichen Aspekte von Improvisation und von Vermittlung angeht; ein gewisses Wuchern hier und da ist feststellbar
- trotzdem handelt es sich nur um Stichproben eines Diskurses. Bei größeren Ressourcen wären weitere Untersuchungen dringend erforderlich um die Repräsentativität der Diskursfragmente noch besser abzusichern
- wenn sich aber bei weiterer Durchsicht von Diskursfragmenten des Jazzdiskurses abzeichnen sollte, das sich anschließend genügend Impulse aus der vergleichenden Diskursanalyse ableiten lassen, erfüllt die Diskursanalyse ihr Ziel und braucht nicht noch weiter ausgedehnt zu werden

T1 Spolin 2002**1. Textanalyse**

Spolin, Viola (2002): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 6. Auflage Paderborn: Junfermann. S. 17-31.

Sampling

Es wird mit einem echten „Klassiker“ des Diskurses über Improvisationstheater und seine Vermittlung gestartet:

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Spolin wird ohne jeglichen Widerspruch von allen Diskurspositionen aus im Diskurs eine zentrale Sprecherposition zuerkannt
- dieses Buch gilt als das diskursbestimmende, grundlegende Hauptwerk über die Vermittlung von Improvisationstheater

b) Warum diese Analyseinheit?

- die Seiten 17-37 sind ein verbreitet anerkanntes Diskursfragment: Aus dem Buch werden vor allem Passagen aus diesem Textabschnitt immer wieder zitiert oder aufgegriffen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Schwerpunkte (s. Überschriften): Kreative Erfahrung; Sieben Aspekte der Spontaneität; 1. Spiele; 2. Zustimmung/Ablehnung; 3. Gruppenausdruck; 4. Publikum ; 5. Theatertechniken ; 6. Die Übertragung des Lernprozesses ins tägliche Leben ; 7. Verstofflichung, Verkörperlichung, Verkörperung
- mit Genius und Meister operierend (nicht dagegen eingestellt)
- deutlich aus einer Gegenpositionierung zum „normalen“ Theaterbetrieb geschrieben

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- sehr stark gegen:
 - a) Autoritätsgläubigkeit
 - b) sich von anderen abhängig machen
- sehr zentral für:
 - a) jeder kann improvisieren
 - b) Lernen besteht darin, selbst Erfahrungen machen
 - c) niemand bringt einem anderen etwas bei

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Text ist apodiktisch und kämpferisch, mal trotzig, mal besserwisserisch
- gegen die „normale“ Auffassung von Improvisation, Alltag, Kommunikation, Theater, etc.
- den Leser_innen wird gründlich der Kopf gewaschen
- der Schwerpunkt liegt nicht auf Beweisführungen, Argumentationen oder Überzeugung; stattdessen verkündet eine „Prophetin“ ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung gegenüber der Leserschaft

T2 Johnstone 2000**2. Textanalyse**

Johnstone, Keith (2000): Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren. 5. Auflage. Berlin: Alexander. S. 198-206, 235-243, 259-273.

Sampling**a) Warum diese Auswahlinheit?**

- Typical Case Sampling: Johnstone wird eine ebenso anerkannte zentrale Diskursposition zugewiesen wie Spolin. Sie haben zwar unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, beide Ansätze widersprechen sich dabei aber weder im Verständnis, was Improvisationstheater sein soll, noch in der Auffassung, wie seine Vermittlung sein soll, Sie werden deshalb oft miteinander kombiniert.
- beide Bücher von Johnstone gelten unangefochten als „Klassiker“ des Diskurses über Improvisationstheater und seine Vermittlung

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Johnstones Auffassung von Geschichtenerzählen als Rückwärtsgehen (S. 198-206) und als Unterbrechung von Routinen (S. 235-243) gelten als zentrale Diskurselemente
- Trance (S. 259-273) ist eine Schwerpunktsetzung Johnstones, die er selbst für sehr wichtig hält

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Trance, Storytelling, Ereignisse miteinander verbinden, Regeln beachten
- schwer überblicksartig zu fassen, da Johnstone von einem Detail zum nächsten springt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Ängste abbauen, Blockaden überwinden, Handeln anstatt nachdenken, erfahren anstatt erklären

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Johnstone's Bücher sind eher assoziativ und autobiografisch-plaudernd geschrieben, enthalten viele Anekdoten, Unterrichtsszenen (von denen man nicht weiß, ob sie erfunden sind oder nicht), Ratschläge und seine eigenen Überzeugungen
- apodiktisch/allwissender Experte
- albern, cool, gegen das Establishment
- jemand, der hohe Ansprüche an sich und seine Umgebung stellt
- jemand, der sehr erfolgreich und erfahren ist

T3 Johnstone 2011

3. Textanalyse

Johnstone, Keith (2011): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. 8. Auflage. Berlin: Alexander. S. 96-103, 158-173, 354-366, 474-479.

Sampling

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Typical Case Sampling (s. gleiche Argumentation wie bei T2)

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- es wurden wesentliche Aspekte ausgesucht, die im Vorfeld der Analyse als wichtig aufgefallen sind und mit Johnstone oft in Verbindung gebracht werden: Scheitern, Storytelling, Blockieren, Status (S. 96-103, 158-173, 354-366)
- S. 474-479: Gedanken zum Schluss als Verdichtung seiner Reflexionen über Improvisation und seine Vermittlung

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- besonders erkennbar auf den S. 474-479: Die gesellschaftlichen Werte stehen der Improvisation im Weg
- das Gegenteil von Improvisation ist Kontrolle, Angeberei, planen, Klischees, nicht auf andere eingehen
- zu guter Improvisation gehört ein gutes Publikum, Wagemut, Mühelosigkeit, nicht originell sein zu wollen, Zuschauer gewinnen können, Genießen von Szenen
- Mystifizierende Ansätze bei der Definition des „großartigen Improvisierers“: Von der Hand Gottes gelenkt; eine überströmende Ausstrahlung von kleinen Kindern auf der Bühne hervorrufen können; mit dem Strom schwimmen; sich in dem sicher sein, was man tut

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Überwindung von Schüchternheit, Versagensangst, Blockaden, Verkrampfungen, etc.
- Improvisationsunterricht als Befreiung von den gesellschaftlichen Normen und Werten (bzw. Zwängen)
- als Befreiung von Geltungsbedürfnissen
- als Training von Statusspielen

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- s. T2

T4 Spolin 1986

14. Textanalyse

Spolin, Viola (1986): Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Evanston, Illinois: Northwestern University Press. S. 2-21.

Sampling

- Typical Case Sampling in Bezug auf T1-T3
- Maximum Variation Sampling in Bezug auf M1-M10: Nachdem sowohl im Jazz als auch im Improvisationstheater eher mit Typical Case Sampling ein erster grundlegender Zusammenhang der einzelnen Diskursfragmente hergestellt werden konnte, sollen zunächst noch einmal zur Absicherung von T1-T3 mithilfe von T4 und T5 strukturierende Zusammenhänge des Theater-Diskurses weiter untersucht werden, bevor entweder nach Differenzen und Konkordanzen von beiden Diskursen gesucht wird oder das Wuchern beider Diskurse angegangen wird

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- zu Spolin s. T1
- Das Buch ist zusätzlich ausgewählt worden, weil es im Gegensatz zu T1-T3 einen expliziten Schulbezug beinhaltet (Maximum Variation Sampling)

b) Warum diese Analyseseinheit?

- die ausgewählte Passage enthält alle wichtigen Gedanken des Buches in verdichteter Form

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Gruppe, Transformation, Fokus, Freiheit, Disziplin, Vertrauen, Zusammenarbeit, Erfahrung, Intuition, Genius passiert nebenbei, Unterschied zwischen Play und Game, etc.

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- sehr deckungsgleich mit der „Kunstform“: Es gibt viele Überschneidungen, kaum Unterschiede aber einige Ergänzungen, wie z.B. Workshop als Lernform, Beziehung von Lehrenden und Lernenden (audience players), Lehrer als fellow player, etc.

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- allwissender Guru-Status wird beansprucht
- Ratschläge basierend auf Reflexionen eines großen Erfahrungsschatzes
- einfache, sehr stringente, zielführende Sprache; die Ausführungen kommen immer sofort auf den Punkt

T5 Lösel 2015

15. Textanalyse

Lösel, Gunter (2015): Der Heiße Kern von Impro. Bremen: Lulu Verlag. S. 105-125.

Sampling

- Typical Case Sampling zu T1-T4, da es sich um Zusammenfassungen von Johnstone und Spolin und anderen handelt
- Maximum Variation Sampling: Neben Spolin und Johnstone werden auch viele andere Autor_innen hinzugezogen
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - aktuell
 - deutsche Sprache
 - Autor ist bekannt in der deutschen Szene (spielte in der dt. Nationalmannschaft in der WM 2006)
 - ist auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft/Universität und Freier Szene
- b) Warum diese Analyseeinheit?
 - hier wird das Regelwerk formuliert, das alle Improvisationstheateransätze miteinander vereinen soll

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- der gemeinsame Kern der unterschiedlichen Improvisations-Schulen wird in schulübergreifenden Regeln zusammengefasst
- es ergibt sich ein relativ einfaches und überschaubares Regelwerk, mit dem komplexe Interaktionsprozesse gesteuert werden können
- inoffizielles Regelwerk (10 ironisierende Gebote)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Regeln sind wichtig aber nicht alles
- der Überblick über den Kern aller Improvisationstheaterschulen befähigt dazu, mit diesem Material eigenständig an selbstgewählten Schwerpunkten weiterzuarbeiten

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Überblick, viel Wissen
- Kern wird in Ratschlägen formuliert - ist als Hilfe für ein Selbststudium geschrieben worden

T6 Lösel 2006

16. Textanalyse

Lösel, Gunter (2006): *Blinde Angebote. Fünf Interviews zum Improtheater. Planegg: Impuls-Theater-Verlag. S. 11-29.*

Sampling

- Typical Case Sampling zu T5 (der selbe Autor)
- Maximum Variation Sampling zu T1-4: Es gibt Übereinstimmungen aber auch einige deutliche Unterschiede zu den T1-T4 (Johnstone's Umgang mit Blockieren wird beispielsweise abgelehnt)
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - deutsche Sprache
 - Autor ist bekannt in der deutschen Szene (in der dt. Nationalmannschaft in der WM 2006)
 - ist auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft/Universität und Freier Szene
- b) Warum diese Analyseinheit?
 - ein deutscher Impro-Nationalspieler (Gunter Lösel) interviewt den Trainer der deutschen Nationalmannschaft der Theatersport (Roland Trescher) WM 2006
 - es wird teilweise aus theaterwissenschaftlicher Sicht argumentiert
 - Roland Trescher betreibt seit langem eine der wenigen Improschulen Deutschlands (als Gegenentwurf zum normalerweise gebräuchlichen Workshopformat), ist mit seinen Improtheaterprojekten vom Goethe-Institut ins Ausland geschickt worden; er wird von vielen Improgruppen als Workshoptrainer gebucht

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Kommunikation als Überbegriff für Kunst allgemein -> davon abgeleitet: Agieren im Moment
- Bescheidenheit/Offenheit
- Flow in einer Gruppe
- Unterscheidung zwischen Profi und Amateur-Gruppen
- in einem „Kampf“ mit den Institutionen bzw. dem Sprechtheater

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- demokratischer Selbstbildungsprozess: Training als zentrale Übungsform, die Gruppe bringt sich alles selbst bei (lädt ggf. Leute ein, etc.)
- lernen in kleinen Schritten ist zentral
- Improvisieren lernen wird eng mit der Persönlichkeit und dem Alltagsleben verknüpft

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- intellektuell angehaucht aber bescheiden, keine Angeberei
- theaterwissenschaftlich wesentlich fundierter und mit viel mehr Literaturbezug als in den anderen Interviews des Buches (deswegen eher eine Ausnahmestellung im Diskurs)
- eher problematisierend als Lösungen aufzeigend, auch mal mit (selbst)kritisch-reflektierender Haltung

T7 Vlcek 2006

17. Textanalyse

Vlcek, Radim (2006): Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. 4. Auflage. Donauwörth: Auer. S. 12-24.

Sampling

- Typical Case Sampling: Spiele stehen im Vordergrund
- Maximum Variation Sampling zu T1-6: Reine Spielanweisungen; eher Rezepte - beinahe gänzlich ohne dazu passendes Weltbild oder Kunstverständnis; autoritäres Lehren wird betont
- a) Warum diese Auswahlseinheit?
 - ein Improvisationstheater Buch mit hohen Auflagen (in Deutschland sehr verbreitetes Buch)
- b) Warum diese Analyseinheit?
 - zentrales Anliegen: Workshopanleitung für Spielleiter_innen mit Gruppenunterrichtsschwerpunkt - also How-To-Do-Literatur für Lehrende

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- als Sammlung von Spielen mit deren Regeln
- ihre unterschiedlichen Formen, Funktionen und Kategorien werden vorgestellt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Gruppenunterricht mit starker Führung
- autoritärer Trainer
- möglichst unterschiedliche Spiele sind wichtig
- Spannungsfeld zwischen systematischer Planung und dem, was die Gruppe möchte
- der Alltag spielt im Training eine wichtige Rolle
- psychotherapeutische Aspekte werden öfters thematisiert

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- eher oberflächlich, rezeptartig
- sehr direkt und kaum reflexiv
- klare Tipps für klare Ansprüche
- viele Suggestivfragen
- viele kumpelhafte Formulierungen (hat versucht, im Jargon der Szene zu schreiben?)

T8 Andersen 1996

18. Textanalyse

Andersen, Marianne Miami (1996): Theatersport und Improtheater. Planegg: Impuls-Theater-Verlag. S. 21-24, 28 f., 29, 34, 37, 47, 49, 51-54, 60-62, 67.

Sampling

- Typical Case Sampling zu T4 und 7: Spiele, Gruppe, Schule
- Maximum Variation Sampling:
 - * 10 Regeln (andere als z.B. in T5)
 - * zu T7, weil keine Autorität gefordert wird
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - höchste Auflage bzw. Dauerbrenner beim Szene-Verlag
- b) Warum diese Analyseeinheiten?
 - die 10 „Grundregeln“ werden vorgestellt und erklärt

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- als Regelwerk-„Mechanismen“ der Improvisation (S. 21)
- als Rädchen hinter dem, was auf der Bühne gezeigt wird (21)
- sehr nahe an den Inhalten von T2 und 3

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- an die 10 zentralen Regeln halten
- Hintergrund kennen lernen (Theorie) auf dessen Basis dann schauspielerisch agiert wird (Praxis)
- Lernen in der Gruppe steht im Vordergrund
- verzichtet auf autoritäre Spielleiter

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- mit „Du“ an den Leser gerichtet - also direkt an Schüler_innen? Oder Workshopteilnehmende?
- Auf jeden Fall an Improspieler_innen
- sehr einfach und direkt - und dennoch gut auf den Punkt gebracht, dabei aber auch sehr rezeptartig und oberflächlich

T9 Close et al. 2006

19. Textanalyse

Close, Dell/Halpern, Charna/Johnson, Kim (2006): *Truth in comedy. The manual of improvisation*. 9. Auflage. Colorado Springs: Meriwether Pub. S. X, 22, 36, 44, 56, 70, 80, 90, 100, 116, 132, 148.

Sampling

- Typical Case Sampling: Stimmt in vielen Aspekten T1-T8 überein
- Maximum Variation Sampling: Setzt dem Theatersport die Langform (Harold) entgegen
- a) Warum diese Auswahlseinheit?
 - sehr einflussreich mit seinem Buch und Ansatz
 - Harold als DER Gegenpol zu Theatersport
- b) Warum diese Analyseeinheiten?
 - die ausgewählten Seiten enthalten die thesenhaften Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels (was haben wir gelernt?)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- einfach für den einzelnen, komplex in der Gruppe und mit fortschreitender Zeit
- Action und Körperarbeit sind wichtig
- der Moment, das Akzeptieren und die Zusammenarbeit ist zentral
- Listen to the game
- Storytelling, aber assoziativ (start in the middle) und nicht linear (der Reihenfolge nach erzählen)
- etwas, was oft als getrennt angesehen wird, gehört zusammen: Truth und Comedy (Kunst und Unterhaltung) treffen sich

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- die Erfahrung bzw. Praxis zählt
- das gemeinsame Entwickeln und Reflektieren ist zentral
- Key Points können hilfreich für das Erlernen sein

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- freundlich, bescheiden
- allwissend
- strukturiert und sehr klar
- nicht abgehoben aber mit einem Hang zur Mystik
- sich immer wieder wiederholend - alles hängt mit allem zusammen

- vom Autorenteam bleibt allein Del Close als Sprecher im Diskurs präsent (warum?)

T10 Dixon 2000

20. Textanalyse

Dixon, Randy (2000): Im Moment. Theaterkunst Improtheater - Reflexionen und Perspektiven. Planegg: Impuls-Theater-Verlag. S. 11-30.

Sampling

- Typical Case Sampling: Knüpft an T1-T4 an; setzt sich wie T9 für Langformen ein
- Maximum Variation Sampling: Kritisert die Improtheaterszene teilweise sehr stark (maximaler Kontrast zu T7 und T8: Spiele werden negativ dargestellt)
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - Randy Dixon ist weltbekannt in der Improtheaterszene
 - die deutsche ambitionierte Improtheaterfestivalszene hat sich mittlerweile auf Langformen konzentriert - folgt also seinem Credo
- b) Warum diese Analyseinheit?
 - Storytelling als Schwerpunkt (für Langformen gegen Theatersport)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Instinkt, Vertrauen, Wohlfühlen, Spontaneität
- ist das Gegenteil von Kontrolle, Angst und Sicherheit
- Kreativität wird als Unwort abgetan

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Gruppenprozess (nicht produktorientiert)
- Basis: Wohlfühlen/Vertrauen
- im Moment sein trainieren

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- allwissend bis besserwisserisch, aber auch sehr selbstkritisch
- kämpferisch für die eigene Sache, die Qualität des Improtheaters zu steigern
- „ich decke Schieflogen/Probleme des Improtheaters auf, die andere bisher nicht gesehen haben“
- Reformier

T11 Nunn 1999

21. Textanalyse

Nunn, Doug (1999): Show ab! Planegg: Impuls-Theater-Verlag. S. 7-20.

Sampling

- Typical Case Sampling: Der Autor hat mit Spolin, Colse und Johnstone zusammengearbeitet
- Maximum Variation Sampling zu allen bisherigen Beiträgen: Gezielt für die Leitung einer Theater AG an Schulen geschrieben

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Buch mit ganz konkreter Ausrichtung auf Arbeit an einer Schule (am nächsten ist dem noch T4 und T8)

b) Warum diese Analyseinheit?

- didaktische Überlegungen bzw. Begründung der Improvisationstheaterarbeit an Schulen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Kreativität, Erfindungsreichtum
- eng an die Lebenswelt angebunden
- leitet Comedy historisch her; stellt Improvisationstheater in direkten Bezug dazu

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Vertrauen, Gruppe, Abwerfen der Schale, Spaß, Spiele
- Endziel: Revue aus dem improvisierten Material erstellen (verschriftlichen!)
- ideal für Schule/Teenager, da u.a. günstig und einfach zu realisieren

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- ähnlich wie T2 und 3: Anfangs sehr biografisch (Reflexion der eigenen Praxis ...)
- recht szenenaher, kumpelhafter Schreibstil (soll locker/cool wirken?); vor allem für Teenager geschrieben (nicht für Erwachsene)
- schnörkellos und direkt (dabei etwas oberflächlich)

T12 Frost/Yarrow 2007

22. Textanalyse

Frost, Anthony/Yarrow, Ralph (2007): Improvisation in drama. 2. Auflage. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S.167-183.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nahe an T1-T4
- Maximum Variation Sampling: Wissenschaftlicher Ansatz
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - wird häufig in den anderen Diskursdokumenten erwähnt
 - enthält wissenschaftliche Ansätze
- b) Warum diese Analyseinheit?
 - im gewählten Abschnitt wird versucht, grundlegende Faktoren des Improvisierens zu kategorisieren und aufeinander zu beziehen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Gruppe, Rollenspiel, Storytelling, Gedächtnis, Fokus, sich gegenseitig Probleme machen, Plattform (sehr ähnlich wie Johnstone und Spolin)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Entwicklung der skills anhand von den bekannten Theaterregeln
- stellenweise etwas Bezug zu Stanislawski
- Verknüpfung von Alltag und Improvisationstheater

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- wissenschaftlicher Ansatz
- allwissend, dabei aber auf Quellen berufend (transparent)
- belesen, nicht nur erfahren

T13 Salinsky/Frances-White 2008**24. Textanalyse**

Salinsky, Tom/Frances-White, Deborah (2008): The improv handbook. The ultimate guide to improvising in comedy, theater, and beyond. New York: Continuum. S. 273-281.

Sampling

- Typical Case Sampling: Ähnlich wie T12 und T6 (wissenschaftliche Grundlage)

a) Warum diese Auswahlinheit?

- weil Ratschläge für Lehrende erteilt werden

b) Warum diese Analyseinheit?

- Vermutung: Machen genau das alles auch Jazzmusiker_innen? Sind sich Theater und Jazz da sehr ähnlich? Wird es lediglich im Theaterdiskurs so direkt thematisiert und im Jazzdiskurs nicht?

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Improvisation als Problemfeld, in dem man zu jedem einzelnen Problem die Lösung kennen muss, damit Improvisation besser funktionieren kann

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Lehrende werden vorbereitet, indem sie die am häufigsten auftauchenden Probleme aufgezeigt bekommen inklusive Lösungsansätzen

- ein Qualitätsanspruch an Lehrende wird formuliert, wenn auch nicht so direkt und greifbar, aber in der Diagnose und Lösung der aufgezeigten Probleme verortbar

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- sehr strukturiert (fast schon monoton und rezeptartig)

- der Text kann sehr schnell erfasst werden

- sehr für die Konsumenten (Improvisationstheater-Lehrende) geschrieben (im Stile pädagogischer Lehrbücher)

T14 Nachmanovich 2013

25. Textanalyse

Nachmanovitch, Stephen (2013): Free Play: Kreativität geschehen lassen. Vollst. Neuauflage. München: Barth. S. 9-24.

Kommentar:

Nachmanovitch ist selbst Musiker und schreibt über improvisierte Musik. Sein Buch ist allerdings im Jazz unbekannt und im Theater sehr bekannt. Deswegen wird er dem Theater zugeordnet, obwohl er eigentlich auf der Schwelle zwischen beiden Improvisationsformen steht: Von der Produktionsseite aus gesehen auf der Seite der Musik, von der Rezeptionsseite her betrachtet auf der Seite des Theaters.

Sampling

- Maximum Variation Sampling: Die analysierten Diskursfragmente zeigen eine gewissen Sättigung auf; bei aller Variantenbildung sind sich die Texte doch im Wesentlichen recht einig. Um den Diskurs noch mehr auf das Wuchern abzuklopfen, wird ein Text, der völlig außerhalb von allen anderen Texten steht, hinzugenommen

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Autor ist Musiker und wird im Jazzdiskurs fast gar nicht rezipiert, dafür aber umso mehr in der deutschen Improtheaterszene

b) Warum diese Analyseinheit?

- wesentlich für den Autor ist ein mystischer, spiritueller oder auch pseudo-intellektueller Ansatz; deshalb wird ein Abschnitt gewählt, der diesen Ansatz verdichtet beinhaltet

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Mysterium, spiritueller Weg, nicht in Worte fassbar
- es geht viel um Blockaden und Herausforderungen
- Improvisation ist die Grundlage aller Kunst (Statuskampf bzw. Herrschaftsansprüche?)
- Improvisation gilt übergreifend für alle Bereiche des Lebens (Alltag, Automechaniker, Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur, etc.)
- kulturelle Herrschaftsansprüche: Die westliche Kultur ist eine größtenteils improfeindliche Umgebung, deswegen auch spirituellfeindlich und nicht offen gegenüber „wahrer“ Kunst
- Heroisierung von Improvisation

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- spiritueller Weg
- steiniger Weg
- individueller Weg
- schwer zu sagen (mystifizierend)

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- ähnlich wie Johnstone (von sich selbst ausgehend)
- weise, allwissend, kämpferisch, prophetisch, apodiktisch
- mit mystischem Background (China, Japan, Indien) - also ein buntes Gemisch von nicht-europäischem Gedankengut

T15 Sawyer 2003

26. Textanalyse

Sawyer, Robert Keith (2003): *Improvised dialogues. Emergence and creativity in conversation*. Westport: Ablex. S. 93-117.

Sampling

- Typical Case Sampling: Stimmt in vielen Bereichen mit T1-13 überein
- Maximum Variation Sampling: Betrachtet den Diskurs aber aus einer wissenschaftlichen Position (qualitative Forschung)
- Maximum Variation Sampling (im Sinne einer Überprüfung, ob dies noch möglich ist oder der Diskurs genügend abgebildet worden ist): Auf der Suche nach einer Absicherungsmöglichkeit, ob im Diskurs noch weitere zu berücksichtigende Positionen vorhanden sind, ist dieses Buch mit seinem Bestreben, alle Schulen auf wenige Aspekte zu reduzieren, eine gute Überprüfungsgrundlage. Der Gedanke ist dabei: Wenn in einem solchen Buch keine neuen Aspekte mehr auftauchen, kann die Diskursanalyse als abschließbar gelten

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Sawyer ist Jazzmusiker, hat viel Improvisationstheater begleitet, ist Professor für Pädagogik und hat viel über die Zusammenhänge von Improvisationstheater und Jazz veröffentlicht (mit Schwerpunkt auf Improvisationstheater)

b) Warum diese Analyseinheit?

- das Kapitel beschäftigt sich mit PRINCIPLES OF EFFECTIVE IMPROVISATION
- Regeln für Impro werden aufgestellt (ähnlich wie Johnstone, Spolin, Close), aber aufgrund von qualitativer Forschung (Interviews)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Gruppenprozess
- Emergenz
- Yes and ...
- und viele andere schon bekannte Regeln (vgl. T1-T4)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- wird kaum erwähnt; Schlussfolgerung: Wer die Regeln kennt und anwenden kann, lernt auf diese Weise Improvisation

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- wissenschaftlicher Anspruch (qualitative Forschung)
- viel mehr Hintergrundwissen als alle anderen Autoren
- guckt über den Tellerrand
- präsentiert etwas selbstverliebt seine eigenen Forschungsergebnisse
- ist Fan von Improvisationstheater

Jazz

Seiten: 258

Wörter: 93.916

Warum wird mit M23 das Sampling für Jazz und für den Vergleich insgesamt beendet?

- Sättigung ist erkennbar: Auch bei der gezielten Suche nach Gegensätzen wird immer mehr deutlich, worin sich die Beiträge bei aller Schwerpunkverschiebung einig sind - die Grundlogik der Diskursfragmente ist ersichtlich geworden
- selbst mit dem Ansatz des extremen Maximum Variation Sampling (s. M22 und M23) werden kaum neue Impulse gewonnen
- der Diskurs zu Jazzimprovisation und seiner Vermittlung ist recht homogen, was die grundsätzlichen Aspekte von Improvisation und von Vermittlung angeht; ein gewisses Wuchern hier und da ist feststellbar
- trotzdem handelt es sich nur um Stichproben eines Diskurses. Bei größeren Ressourcen wären weitere Untersuchungen dringend erforderlich um die Repräsentativität der Diskursfragmente noch besser abzusichern
- da sich bei Durchsicht von Diskursfragmenten des Jazz- und Improvisationstheaterdiskurses abgezeichnet hat, das sich aus einem Vergleich beider Diskurse genügend Impulse für die Musikpädagogik ableiten lassen, erfüllt die Diskursanalyse in diesem Umfang ihr Ziel und braucht nicht noch weiter ausgedehnt zu werden

M1 Bauer/Sher 1988

4. Textanalyse (1. im Jazz)

Bauer, Bob/Sher, Chuck (Hrsg.)(1988): The New Real Book. Jazz classics, choice standards, pop-fusion classics for all instrumentalists and vocalists. Petaluma, California: Sher Music Co. S. i-vi.

Sampling:

- Maximum Variation Sampling: Es gibt keine erkennbaren Übereinstimmungen zwischen M1 und T1-3

a) Warum diese Auswahlinheit?

- das Buch ist DIE legale und schriftliche (!) Grundlage der künstlerischen Praxis (Session, Üben, Konzerte, etc.)

- und zugleich eine der wesentlichen Grundlagen der Jazzvermittlung: Wer Jazz lernt, bekommt es früher oder später mit dieser Art von Büchern (Real Books) zu tun

b) Warum diese Analyseinheit?

- der wenige Text dieses Real Books wird zwar vermutlich von den wenigsten Nutzern gelesen, aber diejenigen, die ihn geschrieben haben, versuchen so etwas wie den Status Quo der auf Schrift bzw. Noten basierenden Jazztradition zu definieren

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- weg von der Subkultur: Z.B. Keine illegalen Books, die nicht richtig notierte tunes enthalten

- Jazzimprovisation ist an Schrift gebunden: Gute Noten bilden die Grundlage für guten Jazz

- Exaktheit ist wichtig: Die Verschriftlichung muss exakter und korrekter sein als bisher/früher

- Akkorde sind wichtig: Im Zentrum der Improvisation stehen die Akkorde bzw. Akkordsymbole

- Originaltreue und sinnvolle Stückauswahl sind wichtig (Nähe zu einer kunstwerkbezogenen Ästhetik)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- im Zentrum stehen: Verschriftlichung, Exaktheit, Kanonentwicklung

- angegangen wird gegen: Illegalität, undurchdachtes Chaos, Wuchern der freien Szene

Selbstinszenierung (Tonfall, etc.)

- hoher Anspruch an editorische und künstlerische Qualität

- Transparenzanspruch: Tendenz zu wissenschaftlichem Herausgeberanspruch

- es wird beansprucht, mit diesem Buch einen Meilenstein in der Jazzimprovisation und -vermittlung vorgelegt zu haben

M1a NEWREAL1 S. 15

S. vii

(hat die Texterkennungssoftware nicht erkennen können, deshalb als pdf-Datei analysiert)

Inhalt

- Akkordsymbole sind wichtig (Wirkung: Komplex; exakt; kompliziert)
- reine Terzschichtung - also keine Klangexperimente sondern logisch-analytischer Ansatz

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Schwerpunkte: überschaubar, machbar, strukturbar, notierbar, exakt, Akkorde sind zentral

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- sehr stark für Arbeit mit Noten, Akkordsymbolen, Jazztunes (keine Eigenkompositionen sondern die Jazztradition steht im Vordergrund)

Selbstinszenierung (Tonfall, etc.)

- s. M1

M2 Aebersold 1991**5. Textanalyse**

Aebersold, Jamey (1991/1967): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Die II-V-I Verbindung. Für alle Instrumente. Band 3. Rottenburg: Advance Music. S. 3 und Anhang (S.I-XIII).

Sampling

- Typical Case Sampling: Viele Übereinstimmungen zu M1, vor allem in der Nähe zum Gedanken-
gut von Berklee und zur Bebop-Tradition

a) Warum diese Auswahlinheit?

- an Aebersold kommt kaum jemand in der Jazzdidaktik vorbei: Sowohl wegen seiner Play-Along-
Reihe als auch, weil ihm international eine zentrale Diskursposition zugesprochen wird

- das Buch hat Generationen von Jazzvermittler_innen und -musiker_innen geprägt

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Einleitung und Schluss fassen zentrale Gedanken zu Jazzvermittlung zusammen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Bebop steht im Vordergrund der Improvisation mit starkem Bezug zur Akkord-Skalen-Theorie und
zur II-V-I-Verbindung

- zentrale Grundlage für Improvisation sind Pattern

- Jazz ist anspruchsvoll, komplex und schwierig, aber erlernbar

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Konzentration auf Akkordfolgen (II-V-I)

- Pattern müssen geübt, transponiert und auswendig gelernt werden

- ein langer Weg des Lernens steht bevor (Disziplin)

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Autor sieht sich als Helfer für eine gute Sache

- Autor verfügt über großes Wissen (apodiktisch)

- Formulierungen enthalten wenig Dünkel und zeigen den Versuch, für Anfänger einfach und nach-
vollziehbar zu formulieren. Dies scheitert allerdings aufgrund des viel verwendeten Fachvokabulars
von Beginn an - offensichtlich, ohne dass es bemerkt wird (?)

M3 Aebersold 1996

6. Textanalyse

Aebersold, Jamey (1996): Ein neuer Weg zur Jazz-Improvisation. Band 1. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Rottenburg: Advance Music. S. 3-11 und 24-32.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M1 und M2 und ein paar Überschneidungen mit T1-3 (jeder kann improvisieren, Kind als Idealvorstellung, u.a.)

a) Warum diese Auswahlinheit?

- s. M2

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- beide Passagen beinhalten wesentliche Aspekte des gesamten Buches in verdichteter Form

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- jeder kann improvisieren

- einerseits sehr fixiert auf Pattern, Skalen, Harmonik (Nähe zu Bebop) - andererseits wird der Unterschied zwischen Üben (Regeln) und Spielen (Freiheit) thematisiert bzw. der Zusammenhang von Disziplin (auch sehr wichtig), harter Arbeit und erfolgreichem kreativen Ausdruck

- Bezug zu kindlichem Handeln (was ist damit gemeint?)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- harte Vorbereitung (Arbeit, Arbeit und nochmal Arbeit) - erst die Arbeit dann das Vergnügen

- Üben bedeutet: Regeln befolgen, nachdenken, Wissen anhäufen

- einerseits: Erlernen geschieht vom Kopf in die Hände - andererseits: Automatismen soll man sich antrainieren, damit man frei wird (frei von was?)

- in wesentlich geringerem Maß (aber eben auch) vorhanden: Experimentieren, freispielen, entdecken, etc.

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- s. M2

M4 Baker 1990

7. Textanalyse

Baker, David (1990): Jazz Improvisation: Eine umfassende Methode für alle Instrumente. Rottenburg: Advance Music. S. 9, 13, 25, 35, 43, 60, 67, 89, 91, 150 f.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M1-3

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- sehr anerkannter Jazzpädagoge (Bebop)

- recht früh sehr einflussreich, wird darum viel von anderen aufgegriffen

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- zu Beginn der ausgewählten Kapitel werden grundsätzliche Rahmensetzungen für das Erlernen von Improvisation erörtert

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Improvisieren = Freiheit

- jeder kann improvisieren

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Üben bedeutet Disziplin

- jeder kann lernen, zu improvisieren (es ist nur harte Arbeit, dorthin zu gelangen und man muss die Angst verlieren; sich etwas trauen)

- das Kind in sich finden

- wesentliche Aspekte: Harmonik, Skalen, Pattern; Regeln, Formeln; Swing-Feeling; Imitation; Hörtraining; Kommunikation (etwas ungewöhnlich aufgefasst, aber mit Publikumsbezug)

- Wissen ist wichtig, nicht die Begabung oder die Genialität

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- weiser Mann

- Alleswisser

- Helfer

M5 Baker 1989

8. Textanalyse

Baker, David (1989): David Baker's jazz pedagogy. A comprehensive method of jazz education for teacher and student. Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co. S. 1-11, 178-182.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M1-M4

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- s. M4

- Reflexionen zu Jazzausbildung an Hochschulen

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Einleitung und Schluss fassen zentrale Gedanken zur Jazzvermittlung zusammen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- erlernbar, nichts Göttliches/Mystisches

- ist nach anderen als nach europäischen Maßstäben zu beurteilen (wird also grundlegend missverstanden): Viel über den Kampf zwischen Jazz und europäischer „Kunstmusik“ an Colleges, High schools und Universitäten, der durch Mythen über Jazz und Jazzvermittlung geprägt wird

- Spielen ausnotierter Soli wird als unerwünscht herausgestellt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Handwerk, Regeln, Skalen, Akkorde, Noten, Analyse ... und vieles mehr - eher ein Rundumschlag als eine Konzentration auf ein bestimmtes Feld (ähnlich wie M4)

- Grundlagen werden als Regeln formuliert

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- wechselt zwischen Umgangssprache bzw. Szene-Jargon und Apell an den gesunden Menschenverstand (unbezwingbare Logik)

- es wird mit falschen sich verbreiteten Meinungen über Jazz aufgeräumt

- aus der Perspektive des Jazzverstehers, der den Missverstehern sagt, worauf es im Jazz und in der Improvisation eigentlich ankommt

- als ein großer Verteidiger des Jazz (sehr kämpferische Haltung)

- als großer Kenner der Szene (Jazz, College, High School, Vermittlung), der endlich mal den Stier bei den Hörnern packt

M6 Crook 1991

9. Textanalyse

Crook, Hal (1991): How to improvise. An approach to practicing improvisation. Rottenburg: Advance Music. S. 6, 9, 11-19.

Sampling

- Typical Case Sampling: Große Nähe zu M1-M5

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- weil Berklee als Referenz (s. S. 9) vorhanden ist; Berklee gilt als sehr einflussreich für die internationale Jazzvermittlung

- weil das Buch sehr bekannt und verbreitet ist

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Maximum Variation Sampling: „Pacing“ als „Markenzeichen“ des Buches, das nicht zum Standard der Jazzvermittlung gehört

- in den Passagen werden die wesentlichen Aspekte des Buches unter dem Schwerpunkt Pacing“ in verdichteter Form in einen Zusammenhang gestellt

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Improvisieren ist intuitives Handeln (im Gegensatz zum Erlernen)

- Unterschied von Üben und Performance

- etwas mit Zen und Esoterik angehaucht

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- zielgerichtetes Üben als Hauptthema

- Disziplin, strukturiert, konzentriert, hartes Erarbeiten

- Lernen ist abhängig von einem selbst

- Handwerk lernen und hellwach sein (selbstkritisch, aufmerksam, etc)

- Spaß bzw. Motivation darf auch nicht fehlen

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- etwas mit Zen und Esoterik angehaucht

- weise

- allwissend

- Helfer

M7 Crook 1999

10. Textanalyse

Crook, Hal (1999): Ready, aim, improvise! Exploring the basics of Jazz improvisation. All levels, all attitudes, all instruments. Rottenburg: Advance Music. S. 14-20, 326, 326-331, 351.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M1-M7

a) Warum diese Auswahlinheit?

- s. M6

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Maximum Variation Sampling: Die Passagen enthalten vieles zu der Lehrer-Schülerbeziehung, was die anderen Diskursfragmente bisher kaum thematisiert haben

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Tradition, hohe Qualität, Expertentum, sehr anspruchsvoll (was die Arbeit betrifft um dorthin zu kommen, deshalb gegen ein Genie-Denken)

- Traditionsbewusstsein und aktuelle Strömungen sind nicht voneinander trennbar

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- zielgerichtetes Üben und an sich selbst arbeiten ist der wesentliche Punkt der Vermittlung

- die Jazztradition muss gelernt werden

- Einzelunterricht ist wichtig

- setzt sich mit der Frage auseinander, ob Jazz lehrbar ist; bejaht dies und wendet sich deshalb gegen die Auffassung, Jazzimprovisation sei eine angeborene Fähigkeit (ähnlich wie Baker und Aebershold)

- viel Negativerfahrung mit Lernenden und Lehrenden herauslesbar - er schreibt, um die S-L-Beziehungen zu verbessern (bzw. aus alten Fehlern zu lernen, würde er sagen)

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- das soll einerseits witzig sein; Deswegen u.a. auch bei Idealschüler und -Lehrer ironische Darstellungen; teilweise Humor auf recht niedrigem Niveau (Anbiederungsversuch zur Szene?)

- das soll andererseits als sehr ernst gemeint wahrgenommen werden

-> dieser Zwiespalt ist eine Reaktion auf was? Jazz als brotlose Kunst? Als missverstandene Kunstform? Als „guckt mal her, so locker und hip sind die Jazzer eben, obwohl sie so unverstanden sind“?

- ist geschrieben als weise, allwissend und kämpferisch-erneuernd, nämlich gegen landläufige Meinungen über Jazz und gegen die Unterdrückung von Jazz an Universitäten und anderswo

M8 Coker 1989

11. Textanalyse

Coker, Jerry (1989): The teaching of jazz. Rottenburg: Advance Music. S. 7-22

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M1-M7

a) Warum diese Auswahlinheit?

- sehr bedeutend, denn das Buch taucht immer wieder in anderen Büchern auf

- Autor ist schon lange dabei und sehr anerkannt

b) Warum diese Analyseinheit?

- in der ausgewählten Passage geht es um Jazz in Institutionen (Universitäten, etc.) - als ausführliche Einleitung geschrieben sind hier umfassende Reflexionen zu Improvisation und deren Vermittlung zusammengefasst worden

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- als Lebensinhalt

- wird ansonsten wenig inszeniert, da die Vermittlung vielmehr im Vordergrund der gewählten Passage steht

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- vom Gott gegebene Veranlagung ausbilden

- Zeit vor der Institutionalisierung der Vermittlung und die Zeit danach wird thematisiert bzw. gegenübergestellt

- Lehren als große Bereicherung für das Leben; Lehre ist gleichberechtigt neben künstlerischer Praxis

- Jazzvermittlung im Vergleich (bzw. im Kampf) mit anderen Universitätsfächern

- Jazzvermittlung wird unter verkaufsstrategischen Gesichtspunkten thematisiert

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Jazz ist mein Leben (S. 7)

- alt und weise - legitimiert sich selbst durch autobiografisches Vorwort

- sachlich und neutral; selbst gestellte Fragen werden beantwortet (einige wenige rhetorische Fragen werden gestellt)

- Logik spielt eine sehr große Rolle

- denkt sehr typisch für amerikanisch-patriotische Jazz-Universitäts-Lehrende

M9 Bergonzi 1995a

12. Textanalyse

Bergonzi, Jerry (1995): Melodische Strukturen. Rottenburg: Advance Music. S. 6-12 + 89

Sampling

- Typical Case Sampling: Gut vereinbar mit M1-M8
- Maximum Variation Sampling: Gruppierung und Permutation gelten als neuer Impuls gegenüber M2-8; steht für eine modernere Strömung der Jazzvermittlung
- a) Warum diese Auswahlseinheit?
 - weil bekannt und bis heute viel weiterverarbeitet
- b) Warum diese Analyseeinheiten?
 - der Rest des Buches sind fast nur noch Noten ...

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- im Zentrum stehen Akkorde und Skalen (also nahe an M2-M8), aber mit Fokus auf Gruppierung und Permutation im Bereich der Melodik)
- als ein großes System von vielen kleinen, variablen Bausteinen (Sprachvergleich)
- Zahlen und Zahlenreihen inszenieren eine Nähe zur Mathematik, Logik und Wissenschaftlichkeit

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- dauert sehr lange
- ist sehr anstrengend
- langes und anstrengendes Arbeiten als „Weg ohne Ende“ ist „das Schöne daran“ (S. 13)
- ein überschaubarer (logisch-systematischer) Gedanke führt zu einem großen (beinahe unübersehbarem) Potential von Ausdrucks-/Gestaltungsmöglichkeiten

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- erfahren, erprobt
- sachlich, logisch, systematisch, bescheiden
- wenig Text, viel Notenmaterial (und Playalong-Tracks)
- effektiv und hilfreich, aber auch anstrengend und endlos

M10 Bergonzi 1995b

13. Textanalyse

Bergonzi, Jerry (1995): Pentatonik. Rottenburg: Advance Music. S. 8 und 125

Sampling

- s. M9

a) Warum diese Auswahlinheit?

- s. M 9 (es ist die Fortsetzung von M9)

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- s. M9

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Schwerpunkt: Pentatonik, allerdings viel komplexer aufgefasst als bei M2-M8

- Kreativität ist ein zentraler Aspekt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- alle Wege führen nach Rom - der aufgezeigte ist nur einer von vielen

- sie ist im Idealfall effektiv, systematisch und selbstbestimmt

- es wird dringend geraten, sich Musiker anzuhören

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- s. M9

M11 Levine 1996

27. Textanalyse

Levine, Mark (1996): Das Jazz-Theorie-Buch. Rottenburg: Advance Music. S. VII-IX, 431-441.

Sampling

- Typical Case Sampling: Deutliche Nähe zu M2-M8, allerdings mit einigen Schwerpunktverschiebungen (Maximum Variation Sampling): Musiktheorie wird nicht der sonst so hohe Status zugesprochen; sie wird eher erniedrigt; Berklee und Bebop stehen nicht mehr im Zentrum der Überlegungen

- Maximum Variation Sampling zu T1-15: Einzelunterricht steht im Vordergrund, nicht der Gruppenunterricht; trotzdem wird auf ihn ansatzweise eingegangen, aber in ganz anderer Weise als im Improvisationstheater (also gegen die Darstellungen von T15)

a) Warum diese Auswahlinheit?

- ähnlich wie M10 und M11 ist M12 sehr anerkannt und gilt ebenso als eine damals neue Art von How-to-Improvise-Literatur, die sich von Lehrwerken wie M2-M8 insofern absetzt, dass nicht mehr Berklee und Bebop im Zentrum der Darstellungen stehen, sondern der Horizont erweitert wird (s.o.)

- sein anderes bekanntes Lehrwerk ist klavierspezifisch; es ist also das Werk gewählt worden, das mehr in die Breite geht (mehr den instrumentenübergreifenden Diskurs widerspiegelt)

- das Buch ist für Anfänger konzipiert, geht aber (immer noch viel zu?) schnell vorwärts

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- in der Einleitung und im Nachwort werden die Kernpunkte des Buches verdichtet bzw. zusammengefasst

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Ambivalenz zwischen Regelwerk und persönlichem Ausdruck; Handwerk und Loslassen von allzu festen Vorgaben

- erste Ansätze zu Gruppenschwerpunkt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Schwerpunktsetzungen auf Ehrgeiz, Handwerk, Disziplin, dickes Fell, Kritikfähigkeit, Akkorde/Skalen, Hören, Grundlagen

- Meisterverehrung

- die wichtigsten Aspekte: die eigene CD-Sammlung, Transkriptionen, Logik und der eigene kritische Verstand

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- netter weiser Mann, der aber auch seine Grenzen kennt

- will Mut zusprechen, auch wenn die Sache an sich als sehr schwierig dargestellt wird

- vergleicht die „Mythen“ der Jazzvermittlung an den „realen“ Aufnahmen der Jazzmusiker (möchte also entlarven, aufräumen, reformieren, richtig stellen)

M12 Mantooth 2011

28. Textanalyse

Mantooth, Frank (2011): Improvisations Patterns für Anfänger. Rottenburg: Advance Music. S. 6f.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M2-10 (Patternorientierung) und M11 (Theorieabwertung)
- Maximum Variation Sampling: Kontrast zu M1-11, da Theorie als lästige Spaßbremse dargestellt wird

a) Warum diese Auswahlinheit?

- extreme Konzentration auf Pattern; deswegen ganz wenig Text und ganz viel Notenmaterial
- Autor ist preisgekürt vom internationalen Jazz-Verbänden (NEA und IAJE)
- Methode ist für Anfänger konzipiert (ähnlich wie M 11 s. dort)

b) Warum diese Analyseinheit?

- es gibt nicht sehr viel mehr Text in dem Buch

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Wertschätzung der Kunstform Jazz gegenüber entwickeln
- Spaß haben
- Jazzvokabular anwenden

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Angst nehmen
- gegen Verschriftlichung und langweilige (sic) Theorie, allerdings: Jazz ist offensichtlich nach Noten erlernbar (Widerspruch?)
- brauchbares Jazzvokabular in die Finger und Ohren (!) bekommen

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Lösung für ein Dilemma (sic): Gegen das Nachspielen bekannter Soli gerichtet
- Zusammenarbeit mit anderen (s. Danksagungen)
- sehr notenfixiert, obwohl es weg von den Noten gehen soll (?)

M13 Sikora 2003

29. Textanalyse

Sikora, Frank (2003): Neue Jazz-Harmonielehre. Verstehen, Hören, Spielen. Von der Theorie zur Improvisation. Mainz: Schott. S. 408, 472-479, 545-553

Sampling

- Typical Case Sampling: Sieht sich selbst stark in der Tradition der Lehrwerke und des Jazz verwurzelt (und ist es auch)

- Maximum Variation Sampling: Alles wird noch einmal neu überdacht und in einem sehr umfassenden Lehrwerk als ein in sich schlüssiges System umsortiert, ergänzt oder umgedeutet

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- immer noch das „Zugpferd“ auf dem aktuellen How-to-improvise-Markt in Deutschland: Sehr umfassend, sehr beliebt, sehr verständlich, sehr viele neue Anregungen und eine Alternative zu M1-M8

- der Autor ist Professor für Jazz-Theorie an einer deutschen Musikhochschule

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- zwei Passagen, in denen Modelle vorgestellt werden, sind ausgesucht worden: Das magische Dreieck; die sechs Pfeiler

- die dritte Passage ist die ausführlichste Auseinandersetzung von allen Jazz-Auswahlseinheiten mit Fehlern

- diese drei Passagen sind die „modernsten“ bzw. ungewohntesten Passagen des Buches, die meisten anderen Passagen sind nahe an den anderen Jazz-Auswahlseinheiten

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Mix aus Klang, Gefühl und Begriff (magisches Dreieck)

- Mix aus Motivation, Sound, Form, Rhythmus, Melodik, Harmonik

- Umgang mit Fehlern

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- sehr stark geprägt von einem Arbeitsethos: Wer lange übt, wird endlich gut

- teilweise auch Ansätze des Improvisationstheaters („im Moment“ und Kommunikation)

- Vermittlung ist stark geprägt vom Idiom, in dem man improvisieren möchte

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Helfer, weise, zeigt in einer wichtigen Angelegenheit, wo es lang geht (Richtungsweiser)

- immer wieder klingt ein Workshop-Sprachgestus an: „herumzududeln“, „nach Kraut und Rüben klingen“, 2. Person Plural als Ansprache, kumpelhaft, Umgangssprache

M14 Busch 1983

30. Textanalyse

Busch, Siegfried (1983): Jazz und Pop Musiklehre. Rottenburg: Advance Music. S. 10-20, 81.

Sampling

- Typical Case Sampling bzw. Maximum Variation Sampling zugleich: Schließt die Lücke für Anfänger, die bis dahin immer übersprungen worden ist; hat also viele Anknüpfungspunkte, versucht aber grundlegender anzusetzen als M1-M13 und hält das auch durch, ohne zu schnell voranzuschreiten

a) Warum diese Auswahlinheit?

- Autor ist Professor für Jazzdidaktik in Berlin gewesen
- schließt mit diesem Buch die Lücke für Anfänger
- eines der Standardwerke in der BRD (mittlerweile aktualisiert und neu aufgelegt), das Generationen von Jazz-Anfänger_innen geprägt hat

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- Gestaltung der ersten Vermittlungsschritte für absolute Anfänger_innen: Harmonik, Leadsheet und Notenlehre
- S. 81: Überblick über harmonische Formeln als Konzentrat des Buches

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Akkorde, Skalen, Intervalle, Tonarten und harmonische Formeln

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Zusammenspiel aus: Erklären, verstehen, wissen und praktischer Umsetzung von Wissen

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- seriös, an gehobenes bürgerliches Publikum gerichtet (kein Szenejargon)
- es wird gesiezt
- pädagogischer Background wird angedeutet (problemorientiertes Lernen, etc.)
- ist linear aufgebaut aber modular konzipiert (einzelne Kapitel/Module können beispielsweise übersprungen werden, wenn gewollt)

M15 Busch 1996

31. Textanalyse

Busch, Siegfried (1996): Improvisation im Jazz. Ein dynamisches System. Rottenburg: Advance Music. S. 19-27.

Sampling

- Maximum Variation Sampling: Ansätze der Systemtheorie werden mit Jazzdidaktik verknüpft;
Kritische Einstellung zur Akkordskalentheorie

a) Warum diese Auswahlseinheit?

- Autor ist Professor für Jazzdidaktik in Berlin gewesen
- Reflexion über diverse Bereiche der Jazz-Education

b) Warum diese Analyseinheit?

- jazztypische Vermittlungsweisen werden thematisiert
- Modell: 5 wichtige Elemente der Jazzimprovisation
- Vorschläge und Perspektiven für Jazz-Education werden angedacht

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- als Wirkungsgefüge (Pentagramm-Modell)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- einerseits wird der aktuelle Stand der Jazzvermittlung als negativ kritisiert (Akkordskalentheorie)
- andererseits Vorschlag einer Alternative zur Akkord-/Skalentheorie
- Probleme der Verschriftlichung werden reflektiert

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- Siezen, seriös, an gehobenes bürgerliches Publikum gerichtet (kein Szenejargon)
- Einladung, selbst darüber nachdenken (in Richtung Mäeutik)

M16 Haunschild 1988

32. Textanalyse

Haunschild, Frank (1988): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 1. Brühl: AMA-Verlag. S. 9-15

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M11, M13 und M14
- Maximum Variation Sampling: Kontrast zu M12 und M15
- a) Warum diese Auswahlseinheit?
 - gilt damals bis heute als gut lesbarer Einstieg für Anfänger
 - ist bis heute immer noch sehr präsent, trotz einiger Nachfolger
- b) Warum diese Analyseeinheiten?
 - absolute Grundlagen der Jazzimprovisation werden erklärt

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- es gibt den „sagenumwobenen Bereich der Improvisation“ (S. 9), der entzaubert werden soll: Alles ist erklär- und erlernbar, nichts ist daran außergewöhnlich

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Schwerpunkte: Selbstständiges Arbeiten, Akkordskalentheorie
- das Buch kann sowohl für absolute Anfänger geeignet sein aber ebenso für Fortgeschrittene (und auch für Quereinsteiger aus der Klassik)

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- es wird sachlich, neutral, distanziert, erklärt

M17 Haunschild 1992

33. Textanalyse

Haunschild, Frank (1992): Die neue Harmonielehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Klassik, Rock, Pop und Jazz. Band 2. Brühl: AMA-Verlag. S. 7-14

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu M11, 13 und 14

a) Warum diese Auswahlinheit?

- S. M16

b) Warum diese Analyseinheit?

- von Klassik ausgehend wird Jazzharmonik hergeleitet (ähnlicher Ansatz wie bei Wolf Burbat) bzw. beide Welten (Klassik und Jazz) werden auf dem Gebiet der Musiklehre miteinander ver-schränkt

- deshalb ergänzend zu Band 1 hinzugenommen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Nähe zur Klassik wird hergestellt (wird Jazz dadurch aufgewertet?)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- sprachliches Durcheinander der verschiedenen Jazzvermittlungsansätze soll im Sinne aller zu ei-ner Einheitlichkeit zusammengeführt werden, wodurch eine Klarheit erreicht und die gerade für Anfänger_innen verwirrende Vielfalt an Begrifflichkeiten und Denkansätzen beseitigt werden soll

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- sachlich, neutral, erklärend

M18 Hearle 2010

34. Textanalyse

Haerle, Dan (2010): Jazz Improvisation. A Pocket Guide. New Albany: Jamey Aebersold. S. 5, 7, 11, 15, 21, 28 f., 31, 41, 49, 53, 56-59, 85.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu allen analysierten Theorielehrwerken

a) Warum diese Auswahlinheit?

- auf kleinstem Raum wird so kompakt wie möglich Jazz vermittelt - mit vielen Noten und wenig Text - deshalb so etwas wie ein Konzentrat (?)

- Autor ist preisgekürt vom internationalen Jazz-Verbänden (NEA und IAJE)

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- es sind alle Textanteile des Buches ausgewählt worden zu den wesentlichen Bereichen: Akkorde, Skalen, Choices, Akkordverbindungen, Voicings

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- zentral dafür ist das Verständnis von Skalen und Akkorden

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- ein kompakter reduzierter Wissenskern hilft in allen Lagen - ein überschaubares und verschriftlichtes (!) Desiderat für alle Situationen

- didaktische Reduktion ist ein zentraler Gedanke des Buches (ohne dass er explizit formuliert wird)

- Effektives Lernen mit Nachschlagemöglichkeiten bewirkt gutes Arbeiten

- kleine Grundlagenkenntnisse entfalten große Wirkungen

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- sehr klar, schnörkellos und wenig Text, kommt immer sofort auf den Punkt

- kurze Anweisungen

- schneller Helfer bzw. Ratgeber

M19 Liebman 1996

35. Textanalyse

Liebman, David (1996): Self portrait of a jazz artist. Musical thoughts and realities. Rottenburg: Advance Music. S. 112-125, 189, 202.

Sampling

- Typical Case Sampling: In seiner Traditionspflege stimmt er mit allen anderen Auswahlseinheiten überein
- Maximum Variation Sampling: Sein holistischer (ganzheitlich, philosophisch, ethisch, moralisch, allgemeinbildungsorientierter, musikübergreifender) Ansatz stellt in andererseits weit ins Abseits bezogen auf die anderen Auswahlseinheiten
- a) Warum diese Auswahlseinheit?
 - vermutlich der bedeutendste Künstler und Pädagoge im Bereich der How-to-improvise-Literatur
 - viel international und in Deutschland als Künstler und Pädagoge unterwegs
 - versucht Jazztradition mit jeglicher Musik zu verbinden
 - versucht im Vergleich zu anderen Autoren sehr tief in Aspekte der Vermittlung einzudringen; durchdenkt vieles, was von anderen Autoren überhaupt nicht wahrgenommen wird
 - ist so etwas wie der belesene, große Denker unter den Jazzvermittlern (bzw. inszeniert sich so und wird so inszeniert)
 - der holistische Ansatz ist in dieser Form in der How-to-improvise-Literatur sehr viel beachtet worden
- b) Warum diese Analyseseinheiten?
 - zentrale Aspekte von Jazzeducation (112-125)
 - sein Modell: The 3H Club (189)
 - Postscript mit Verdichtung (202)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Suche nach dem Unbekannten
- Suche nach Beauty and truth
- Suche nach Humanität
- Suche nach Individualität
- Suche nach Selbstaussdruck (something to tell; content)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- Schwachstellen finden und beseitigen
- Individualität steigern
- Geduld, harte Arbeit
- nicht nur Handwerk sondern auch künstlerisches Wachstum
- eine breit gefächerte Bildung ist wichtig

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- erfahren, weise, auf der Suche
- Reflexionen eigenen Handelns
- Bildungsanspruch
- etwas Spiritualität schimmert immer wieder durch
- in etwa so: „Im Vergleich zu mir kratzen andere Autoren immer nur an der Oberfläche von Jazz-

Vermittlung herum; sie stellen das Handwerk in den Vordergrund und vergessen, auf künstlerische Entwicklungsmöglichkeiten Bezug zu nehmen“

M20 Liebman 2001

36. Textanalyse

Liebman, David (2001): A chromatic approach to jazz harmony and melody. Rottenburg: Advance Music. S. 9 f., 61-67.

Sampling

- Typical Case Sampling: Nähe zu allen analysierten Musiklehrwerken, da auf ihnen aufbauend, weitergehend (Alternative/Ergänzung dazu)
- Maximum Variation Sampling: Chromatic approach - normalerweise als Gegenentwurf zu tonalem Improvisieren aufgefasst - wird als konsequente Weiterentwicklung von tonaler Improvisation dargestellt (ähnlich wie bei Schönberg, Berg und Webern)
 - a) Warum diese Auswahlinheit?
 - s. M19
 - b) Warum diese Analyseeinheiten?
 - die Passagen enthalten neben dem Verhältnis von Skalen (diatonics) und Chromatik verblüffenderweise wichtige Themen des Improtheaters wie Gruppe, Play, Üben in der Gruppe, offen sein für alles/Flexibilität (Gegenteil: Ignorance)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Offenheit gegenüber allen Idiomen (Stilistiken)
- Spannung/Entspannung auf der Basis von Diatonik wird auf Chromatik übertragen
- weg von Ignoranz (Scheuklappenblick) hin zur Freiheit in der Suche nach Schönheit und Wahrheit (-> künstlerische Weiterentwicklung)

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- bisher einzige Betonung der Gruppe und des gemeinsamen Trainierens in der Jazzpädagogik
- von erfahrenen Leuten im Zusammenspiel etwas lernen
- Üben als „creative key“ und „ritual“ auf der Basis seines 3H-Modells
- lebenslange Suche nach Neuem bzw. Weiterentwicklung, basierend auf solider (jazztraditioneller) Basis, die sich mit allem (und eben auch mit Neuer Musik/Chromatik) verbinden lässt

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- sachlich, kühl, logisch, den Intellekt ansprechend (vom Kopf in die Hand ...)
- bildungsbürgerlich
- an manchen Stellen sogar etwas schwärmerisch/romantisierend bzw. mystifizierend
- wenn man so will, spätrömantisch: Mit einem hohen Grad an (inszenierter) Intellektualität wird versucht, das Unfassbare fassbar zu machen, in dem Bewusstsein, dass nur Näherungslösungen erreichbar sind

M21 Nettle o.J.

37. Textanalyse

Nettles, Barrie (o. J.): *HARMONY 1-2-3-4*. Scribd. <https://de.scribd.com/doc/171402117/HARMONY-1-2-3-4-by-Barrie-Nettles> (eingesehen am 8.7.2014). S. 50f.

Sampling

- Typical Case Sampling: Die Berklee-Mitschriften sind mit M1-M7, M12 und M18 kompatibel
- Maximum Variation Sampling: Gegenposition zu M11, M13, M15 und M20
- a) Warum diese Auswahlinheit?
 - Regeln der von Berklee gelehrtten Jazztheorie, basierend auf dem eigenwilligen und absolut regelkonzentrierten Shillinger-System
- b) Warum diese Analyseinheit?
 - avoid notes, chord scale criteria, etc. - alle Regeln, die in vielen How-to-improvise-Lehrwerken verbreitet worden sind, gibt es hier quasi „im Original“ als Seminar-Mitschrift aus Berklee
 - das Regelwerk steht für eine Klangästhetik, die sehr präsent im Jazzvermittlungsdiskurs ist, deren Zeit aber schon längst abgelaufen ist, nämlich Bebop bzw. klassische Musik (Shillinger hat seine Regeln für die Gestaltung musikalischer Strukturen von klassischer Musik abgeleitet und diese sind dann auf Bebop übertragen worden)

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- einerseits: Befolge ein Regelwerk und du kannst improvisieren; so kann jeder improvisieren lernen)
- andererseits: Wenn du die Regeln nicht befolgst, wirst du nicht in den Club der Jazzler aufgenommen
- individuelle Lösungsmöglichkeiten werden als Regelverstöße/Fehler abgelehnt: Kein Ausbrechen aus festen Vorgaben/Systemen
- das Regelwerk steht für eine recht engstirnige Musikästhetik, die offensichtlich noch Spuren des Shillinger-Systems in sich trägt. Shillinger leitet seine Kompositionsregeln von der mathematischen Ordnung der Natur (!) ab. Dieser mathematisch-logische Zugang ist dann auf Jazzimprovisation übertragen worden (ein festes, starres in sich schlüssiges Regelsystem mit avoid notes u.a., das die eigene Systematik über das Klangergebnis stellt. So wird Jazzimprovisation als eine mathematisch-logischen Tätigkeit inszeniert.
- das Berklee College of Music wurde vom Schillinger-Schüler Lawrence Berk als „Schillinger House of Music“ gegründet, bevor es seinen heutigen Namen erhielt

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- es gibt ein Regelwerk, das befolgt werden soll
- es gibt Regelverstöße, die vermieden werden sollen
- es gibt ein Vokabular an Akkorden, Voicings, Melodien und rhythmischen Auffassungen, mit dem Jazz zu spielen ist; wird es nicht berücksichtigt, handelt es sich nicht mehr um Jazz

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- kühl, sachlich, stringent, teilweise apodiktisch, teilweise etwas flexibler/offener

M22 Werner 1996

38. Textanalyse

Werner, Kenny (1996): Effortless mastery. Liberating the master musician within. New Albany: Jamey Aebersold Jazz. S. 9-14, 61-67, 87-92, 117, 163.

Sampling

- Maximum Variation Sampling: Intellektuelle und rationale Kontrolle wird genauso abgelehnt wie der omnipräsente Selbstanspruch an hohe qualitative Ergebnisse

a) Warum diese Auswahlinheit?

- ähnlich wie bei T14: Steht außerhalb der anderen How-to-improvise-Literatur, da die mystische Seite als Gegenentwurf zum Jazzvermittlings-Mainstream hervorgehoben wird

- sehr viel in Deutschland rezipiert; wird in vielen How-to-improvise-Büchern erwähnt/zitiert

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- die Passagen thematisieren vor allem Blockaden, Angstfreiheit, Mysterien, effortless mastery und die Fehler der Jazzvermittlungstradition

- S. 117 und 163 sind Zusammenfassungen

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- Blockaden (Ego, Ängste, Ansprüche/Erwartungen) durch Aufgehen im Moment auflösen

- meditieren

- sich reprogrammieren

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- in den Passagen kann man sehen, was in den Augen des Autors an negativen Affekten durch die traditionelle Bebop-Lehre verursacht worden ist: Angst, Kälte, Uninspiriertheit, alle klingen gleich, etc.

- stattdessen wird empfohlen, Rationalität, Kontrolle und Anstrengungen auszuweichen, sofern sie Ängste auslösen. Die dadurch gewonnene bzw. eingesparte Energie soll dann zum Improvisieren genutzt werden.

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- umfassende Kritik des ganzen Vermittlungssystems aus einer esoterisch/spirituellen Haltung heraus

- ein weiser Mann erteilt weise Ratschläge, die - er spricht es selbst an - seltsam erscheinen mögen, aber gerade die Tatsache, dass sie seltsam erscheinen, ist das Problem, das der weise Mann sieht und zu beseitigen versucht

- Kampf gegen Regelwelt, Kontrollwut, Uninspiriertheit und zu einengende Normen der Jazzvermittlung

M23 Berliner 1994

39. Textanalyse

Berliner, Paul F. (1994): Thinking in jazz. The infinite art of improvisation. 5. Auflage. Chicago: University of Chicago Press. S. 1, 21, 36, 63, 95, 120, 146, 170, 192, 221, 243, 289, 314, 348, 387, 416, 449, 485.

Sampling (entsprechend T15)

- Maximum Variation Sampling: Betrachtet den Diskurs aus einer wissenschaftlichen Position (qualitative Forschung)
- Maximum Variation Sampling (im Sinne einer Überprüfung, ob der Diskurs genügend abgebildet worden ist): Auf der Suche nach einer Absicherungsmöglichkeit, ob im Diskurs noch weitere zu berücksichtigende Positionen vorhanden sind, ist dieses Buch mit seinen vielen Zitaten, die nach bestimmten wissenschaftlichen Aspekten ausgesucht worden sind, eine Art Kaleidoskop des Jazzdiskurses. Der Gedanke ist dabei: Wenn in einem solchen Buch keine neuen Aspekte mehr auftauchen, kann die Diskursanalyse als abschließbar gelten

a) Warum diese Auswahlinheit?

- wird viel in anderen How-to-improvise-Lehrwerken erwähnt
- wird von der Jazz-Szene als sehr zutreffend akzeptiert
- bildet den „Spirit des Jazz“ vielen Fachleuten zufolge sehr gut ab

b) Warum diese Analyseeinheiten?

- sehr umsichtig werden Musikerzitate aus qualitativer Forschung (Interview-Studie) passend zu jedem Kapitel bzw. Aspekt in einem repräsentativen Querschnitt zusammengestellt, deswegen auch der Vorzug dieses Buches vor Monson (1996) und vergleichbaren Büchern, die auch möglich gewesen wären

Wie bzw. als was wird Improvisation inszeniert?

- sehr unterschiedliche Ansätze erkennbar (zu viele, um sie hier aufzulisten), aber eindeutig kein neuer Aspekt mehr auffindbar

Wie bzw. als was wird Vermittlung inszeniert?

- ebenfalls sehr unterschiedliche Ansätze erkennbar (zu viele, um sie hier aufzulisten), aber ebenfalls auch eindeutig kein neuer Aspekt mehr auffindbar

Selbstinszenierung (Äußerungsmodalität)

- wissenschaftlicher Anspruch (qualitative Untersuchung)
- viel mehr Hintergrundwissen als alle anderen Autoren
- guckt über den Tellerrand
- ist eingefleischter Jazz-Fan

4. Logbuchnotizen zum Analyseprozess

Da mit der Logbuchfunktion von Max QDA begonnen worden ist und dieses Logbuch die aktuellen Einträge immer über den vorherigen Einträgen anlegt, ist der erste hier zu lesende Eintrag der zuletzt eingetragene und umgekehrt.

24.8.16 11:27

- Strukturierung von Teil II, III und IV aufgrund der Analyse ist abgeschlossen
- Beginn mit der Verschriftlichung der Analyseergebnisse (Teil II, Einleitung)

21.2.16 10:48

- Wiederaufnahme der Analyse nach längerer Pause
- Vergleich: Viele Ansätze haben sich ergeben. Sie müssen nun auf ein Minimum reduziert werden, um präsentiert werden zu können. Abgleich der Memos mit dem Fokus auf den Aussagesystemen von Jazzvermittlung und Improvisationstheatervermittlung. Auch hier ist die Außenperspektive nur durch den Vergleich möglich, aber schwer durchzuhalten. Tendenzen können präsentiert werden, aber mehr auch nicht.
- immer wieder auf diskurspositionsbedingte Verzerrungen überprüfen

10.8.15 11:06

- Aussagesysteme auf Außenperspektive überprüft. Die für eine Präsentation der Daten erforderliche Verknappung ist unbefriedigend, aber unvermeidlich. Eine Lösung gefunden, wie es noch verkraftbar ist: Aussagesysteme als 3. Kodierphase präsentieren, aber Codesystem der 2. Kodierphase behalten. So ist die Analyse transparenter und der Diskurs wird klarer, da er quasi von zwei Perspektiven aus betrachtet werden kann.

30.07.15 20:49

- Wiederaufnahme der Kodierungen nach längerer Pause
- Probleme mit Distanz/Diskursposition: Es wird immer schwerer die Außenposition anzustreben, da das Rekodieren immer wieder zur eigenen Diskursposition tendiert
- immer wieder Codesystem umgestellt und überprüft; nach vielen Sackgassen die Lösung ge-

funden: Raus aus dem Programm, da sich die 3. Kodierphase nicht mit dem Programm lösen lässt; Beginn der Rekonstruktion von Aussagesystemen außerhalb von Max QDA

27.03.15 10:42

- erster vorläufiger Abschluss der 3. Kodierphase in Sicht (erste Ergebnistabellen erstellt); Ergebnisse zeichnen sich in etwa ab
- an den Rändern müssen noch viele Feinheiten geregelt werden
- Max QDA muss dringend „aufgeräumt“ werden

10.03.15 07:12

- Intensivierung der 3. Kodierphase: Grundlogik der Diskurse erfassen, interdiskursive Effekte, Brüche, *longue durée*, Transformationen, etc.

29.02.15 13:19

- Rekodierung/Zwischenstand: Für die Inszenierungen beider Kunstformen zeichnen sich einige diskursive Praktiken ab; Es werden aber vor der Verfeinerung dieser Befunde zunächst noch schwerpunktmäßig die pädagogischen Inszenierungsformen rekodiert; beginnend mit Jazz (wie bei den Kunstformen)

22.02.15 16:28

- M23 (letzte Analyseeinheit) zum ersten Mal kodiert - Ende der erste Phase zeichnet sich ab - erste Tiefenstrukturen lassen sich erahnen

31.01.15 18:21

- letzte Woche M8-M10 und T6-T10 analysiert
- erste Tabellen noch sehr vorläufig erstellt
- 2. Kodierphase tritt immer mehr in den Vordergrund

26.01.15 20:09

- in den letzten Tagen M1-M7 analysiert. Das Codesystem ist noch längst nicht in der Endfassung, aber es zeichnen sich schon erste „Erfolge“ ab: Im Jazz ist wirklich eine sehr andere diskursive Praxis vorhanden als im Improtheater (allein schon, was „Arbeitsethos“ und „Kunstan-spruch“ betrifft)

20.01.15 16:58

- T3 analysiert und T1-T3 in ein erstes, vorläufiges Kodesystem gebracht (erste Überarbeitung der Kodierung)

13.01.15 10:30

- 2 Analyseeinheiten in Max QDA festgelegt (Jazz, Improtheater)

12.01.15 20:51

- T1: dritte Kodierdurchsicht

04.01.15 19:45

- T1: Zweite Kodier-Durchsicht
- wohin es führt ist noch nicht klar ...

31.12.14 11:57

- T1: 1. Kodier-Durchsicht

30.12.14 14:57 Vorbereitung des Kodierens

- sich nur auf Kodiermodell und heuristische Fragen beschränken und alles andere erst mal ausblenden und zwischendurch alles andere immer mal überprüfen/hinzuziehen
- Einstieg in Max QDA und viele andere Vorarbeiten für das Kodieren endlich abgeschlossen (!)

29.12.14 11:52 Auswahl möglicher Analyseeinheiten (Jazz) - Vorüberlegungen

- Hearle A Pocket Guide: 1. Absätze der Kapitelanfänge; „a good player should know this ...“; Regelpassagen

28.12.14 15:26 Auswahl möglicher Analyseeinheiten (Jazz) - Vorüberlegungen

- Baker: ... für alle Instrumente (gekauft): Bleistiftzeichnungen im Inhaltsverzeichnis; die Kapiteleinführungen in denen in ersten Sätzen vorkommt, „ist unbedingt erforderlich“, ...! + Regeln (Bebop-Skalen, etc.) (die Reflexion ist auf das ganze Buch verteilt)
- Hal Crook: s. pdfs!
- Mantooth: 6-7 (Reflexion), der Rest besteht aus zu konkreten Übungen, die ohne die Noten keinen Sinn für die Analyse ergeben
- Liebman: Chromatic: 9-10, 61-67 (Vorwort und Nachwort - Reflexionen ...; Self-Portrait: 112-

125 (Education; Triangle; Preface, Postscript

- Berliner (pdfs): Zitate wegen ethnografischer Untersuchung und zentralen Aussagen; evtl. noch Passagen wegen erkenntnisleitender Frage - wichtig, aber zu aufwendig und umfangreich
- Kenny Werner: Preface, Fear-Kapitel, Wrong notes-Kapitel, Zusammenfassungen: Mastery und 4 Steps (alles sehr esoterisch)

26.12.15 18:32 Auswahl möglicher Analyseeinheiten (Jazz) - Vorüberlegungen

- Busch: System, Begründung, jazzspezifische Vermittlungsfragen (Maximum Variation Sampling) + System (Typical Case Sampling), 19-28
- Busch: Harmonielehre: Ergänzungsfeld: Grundlagenwissen (Maximum Variation Sampling); Typical Case Sampling: So machen es wohl alle ... 10-20, 81 - S. 80 mit Bezug zu Baker: Harmonik ist nicht kompliziert: Immer dasselbe (Formeln!) - steht im Gegensatz zum „normalen“ Bild vom Jazz (harmonisch kompliziert)!
- Haunschild 1; S. 9-15 Grundlageneinführung - Frage: Wie entschuldigen sich die Musiker für zu theorielastige Darstellungen?
- Haunschild 2; S. 7-14 (Begründung: Ableitung von der klassischen Durkadenz (Burbat fällt weg, aber auf Parallele dazu verweisen)
- Sikora (408 + 472-479 + 545-554 - alles aufgrund von inhaltlicher Rahmung (interessengeleitet)
- Mark Levine: VII-IX + 431-442: Begründung: Allgemeines Gerede um die konkreten Übungen drum herum (Reflexion der künstl. und päd. Praxis)
- Nettle (Berklee): Bd 3 S. 50 f. Regeln!
- Bergonzi 1: S. 6-12: Reflexion, Permutationssystem wird erklärt; Schlussbemerkung (S. 89); Bd. 2: 8 + 125 (Reflexion) - Rest ist reine praktische Anwendung (viele Notenbeispiele, wenig Text)
- Baker, David (1989): David Baker's jazz pedagogy: a comprehensive method of jazz education for teacher and student. Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co: S. 178-182: Jazz and high school; + 1-11: Myths (Jazz wird nicht verstanden)
- Coker How to Practice: i-10: Grundlagen des Übens/Studierens
- Coker: Teaching of Jazz: 7-22: Grundlagen-Reflexion

24.12.15 10:23 Auswahl möglicher Analyseeinheiten (Theater/Jazz) - Vorüberlegungen

- Marianne Miami Andersen: Auswahl 10 Grundregeln -> daraus nur die „Theorie“, so nennt sie es, nicht die „Übungen“ und „Theaterdisziplinen“ (= Konkretisierungen)

- New Realbook (Intro)
- Aebershold: a) II-V-I-Verbindung S. 3 + Anhan; b) Ein neuer Weg zur Jazzimprovisation: 3-11 (Grundlegendes); „Einstieg“ (nach Grundlagen: 24-32)
- Sikora: s. Zettel (+ magisches Dreieck?)

22.12.14 12:10 Auswahl möglicher Analyseeinheiten (Theater) - Vorüberlegungen

- Spolin: S.17-32, weil in der Szene sehr präsent; enthält auch konkrete Übungen und Hinweise auf die Arbeit mit Kindern
- Vlcek: S. 12-24, Begründung: Einleitende Worte für alle nachfolgenden Spiele und für das Vermitteln von Improvisation
- Sawyer: S. 93-117, Begründung: Principles of effective Improvisation (Überschrift) - Auflistung und Erklärung
- Nachmanovitch: S. 9-24, Begründung: Die Essenz des Buches in einer Parabel und die Grundlagen des Buches in einer Erklärung
- Dixon: 11-30, weil dort ein Rundumschlag geschieht, danach konkrete Teile Aspekte durchgehend
- Nunn, weil Schule; S. 7-20, weil grundlegende Gedanken zu Improvisationstheater in der Schule aus Sicht der „Szene“
- Close: Key Points for Chapter ...
- Blinde Angebote: Roland Trescher als Trainer der Nationalmannschaft 2006, S. 11-31
- Johnstone-Bücher: Man kann nicht in einem Abschnitt das wesentliche finden, es ist verteilt auf viele kleinere Abschnitte, deshalb mehrere Passagen
 - a) Johnstone: Improvisation und Theater: 3 Ausschnitte,
Begründung: Passage ohne a) viel Dialoge und b) autobiografisches (ganz ohne geht es bei ihm nicht), in denen das Improvisieren und Vermitteln etwas allgemein gefasst wird (Konzepte/Strukturen/besondere Aspekte) und nicht zu konkret reflektiert wird (Szenen, Unterrichtsbeispiele, individuelle Meinungskundgabe)
 - = 198-206: Geschichtenerzählen - als Typical Case Sampling
 - = 235-243: 3 Regeln für Geschichtenerfinden - als Typical Case Sampling
 - = 259-272: Zustand der Improvisation: Trance, Induktion, Besessenheit - als Johnstone's Besonderheit in der Improszene - als Maximum Variation Sampling (?)
 - b) Johnstone: Theaterspiele
 - Scheitern 96-103
 - Geschichten kaputtmachen 158-173

Statusspiele 354-365

Gedanken zum Schluss 474-479

21.12.14 11:28 Mögliche Auswahl der Analyseeinheiten (Theater) - Vorüberlegungen

- Lösel 2015: S. 105-125 (Grund: Regeln) - auch australische Regeln sind darin enthalten
- Pörtner nicht (keine Regeln/Anweisungen; zu speziell; zu wenig Szene-Literatur)
- Salinsky/Francis-White: 273-282; Ratschläge für Spielleiter und Improvisation „final thoughts“ des Kapitels „how-to-impovise“
- Blinde Angebote: Die fettgedruckten Sätze der Interviews zusammentragen? - lieber nicht: Das ist alles zu diffus bzw. zu wenig komprimiert
- Frost/Yarrow: S. 17-19 (aber nicht für Kodieren, sondern für Argumentation; 3 Integrationen von Improvisation in klassischem Theater; Inhaltsverzeichnis wegen Improvisation im klassischen Theater (?) -> evtl. S. 167 ff. kodieren? Grund: Regelmäßigkeit und zusammenfassende Tabelle
- Sweet: Alles Interviews; sehr interessant, aber kein Kapitel, das etwas bündelt (David Shepherd-Interview evtl.?)

07.12.14 13:46 Textauswahl

- Jazz ist immer noch nicht zu fassen, immer neue interessante Analyseobjekte. Deswegen grundsätzlich Jazz in Anlehnung an Theater durchgehen
- es muss argumentiert werden, warum welche Bücher nicht berücksichtigt werden
- mal eine vorläufige Liste mit jeweils 20 Büchern erstellt, s. Datei
- weiter: testweise mal einige Textpassagen auswählen
- Lösel 2015: S. 105-125 (Grund: Regeln) - auch australische Regeln sind darin enthalten

06.12.14 19:51 Textauswahl

- nach erneutem Expertengespräch mit Gunter Lösel erste Auswahlseinheiten bestimmt
- das soll auf Jazz übertragen werden

02.12.14 10:41 Textauswahl

- die Zentren, von denen losgegangen wird, müssen ausgewählt werden - das muss ich heute klären: Also eine Argumentation/Strategie dafür entwerfen
- allein die Repräsentativität der Texte und Textpassagen zählt, anders scheint es nicht zu gehen

01.12.14 10:03 Textauswahl

- Test: Übertrag der Theaterergebnisse auf Jazz und Abgleich beider gegeneinander
- Was entspricht dem Theater im Jazz: Amerikanisch, Bücher, von Spielern für Spieler? Kaum etwas realisierbar, da zu viel Literatur - zu unüberschaubar -> daher anders vorgehen ...
- alle Ansätze funktionieren nicht richtig: Im Jazz muss aufgrund der Datenfülle mit Purposive Sampling gearbeitet werden
- es gibt keine Lösung für einen festen Korpusrahmen
- präsente Ratgeber und Übereinstimmende bzw. gegensätzliche Positionen sind entscheidend

Ergebnis

- Theater bleibt überschaubar - Jazz ist zu groß; wie weiter einschränken?
- wie ist am besten vorzugehen?
- die Startpunkte, von denen aus das Feld erschlossen wird, müssen geklärt werden

30.11.14 12:26 Textauswahl

- Start mit Theater, um danach dann entsprechend vergleichbare Musik-Texte auszusuchen
- Bezug: Was sind Textmaterialien, die hier „zirkulieren“ und von denen sich vermuten lässt, dass sie mehr oder weniger einheitlichen „Produktionsbedingungen“ (Pêcheux) unterliegen?
- dazu 168 Internetseiten von Improvisationstheatergruppen durchgesehen; Ergebnis: Kaum Literaturangaben, jede 7. Seite enthält Improvisationserklärungen, jede 3. enthält Workshop-/Vermittlungsangebote - Fazit: Kaum verwertbar

5. CD-ROM mit Kodebuch, Kodierungen und Diskursfragmenten

(liegt der online-Veröffentlichung nicht bei)

Auf dem Datenträger sind drei Dateien:

- 1. Kodebuch** (mit Kodesystem und Kode-Memos)
- 2. Kodierungen** (alle kodierten Textstellen)
- 3. Diskursfragmente** (alle Analyseeinheiten als Texte mit Paragraphenangaben von Max QDA)

1. Kodebuch

Das Kodebuch ist eine Export-Datei aus Max QDA, die kein Inhaltsverzeichnis mit Seitenangaben erzeugt. Stattdessen wird das Kodesystem mit der Anzahl der Kodierungen vorangestellt. Anhand der Nummerierungen der Kodes kann mit der Suchfunktion der gewünschte Code gefunden werden. Damit in dieser Datei das komplette Kodesystem enthalten ist, muss in Max QDA jeder Code mit einem Memo versehen werden, sodass nachträglich nach der Analyse viele leere Memos erstellt werden mussten, um in dieser Datei das vollständige Kodesystem abbilden zu können.

2. Kodierungen

Diese Datei ist mit Max QDA's Exportfunktion „Smart Publisher“ erstellt worden, die wenig Einstellungsmöglichkeiten vorzuweisen hat und das Inhaltsverzeichnis zwar ohne Seitenangaben erstellt, aber dafür mit einer Linkfunktionen, sodass mit dem Klicken auf einzelne Kodes des vorangestellten Kodesystems direkt auf die dazu gehörenden Kodierungen zugegriffen werden kann.

3. Diskursfragmente

In dieser Datei können die auf die Kodierungen bezogenen Quellenangaben anhand des Zitierformats, das in Teil II verwendet wird, zügig aufgefunden werden, da die Paragraphennummern von Max QDA übernommen worden sind.